



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:...........

رقم التسجيل: 22/PG/D/SOC/10

عنوان الأطروحة

واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية
"دراسة ميدانية على عيّنة من معلّمي المدارس الابتدائية بولاية سطيف"

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التّربية

إعداد الطالبة:
مزهــود نوال

إشراف الأستاذ:
الدّكتور أوذاينية عمر

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
سليماني صباح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أوذاينية عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
تومي الخنساء	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
بوزغاية باية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
بن زاف جميلة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
عريف عبد الرزاق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020



وزارة التعليم العالي والبحث العلمـي
جامعـة محمـد خيـضر- بسكـرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الرقم التسلسلي:...........

رقم التسجيل: 22/PG/D/SOC/10

عنوان الأطروحة

واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية
"دراسة ميدانية على عيّنة من معلّمي المدارس الابتدائية بولاية سطيف"

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التّربية

إعداد الطالبة:
مزهود نوال

إشراف الأستاذ:
الدّكتور أوذاينية عمر

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
سليماني صباح	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أوذاينية عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
تومي الخنساء	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
بوزغاية باية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
بن زاف جميلة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
عريف عبد الرزاق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

ملخص البحث باللّغة العربية

لقد احتلت مسألة التّطوير التّربوي والإصلاح المدرسي مركز الصّدارة في فكر التّربويين وضمن أولوياتهم، وانطلاقا من حتمية التّجديد حاولت المنظومة التّربوية الجزائرية تطوير أدائها لمسايرة المستجدات ومواكبة المتغيّرات، فتمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم.

فرغم التّطور التّكنولوجي المذهل وإدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المدرسة إلا أنّه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلّم في العملية التّدريسية خاصة في المراحل التّعليمية الأولى التي تعتبر أساسا لكلّ المراحل التي تليها.

حيث يواجه معلم المدرسة الابتدائية الكثير من التّحديات لعلّ أهمها هو الإلمام بجميع جوانب العملية التّعليمية خاصة في ظلّ المقاربة الجديدة، وذلك من خلال معرفته بالطّرق السّليمة للإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات وبعدها تنفيذه وفي الأخير تقويمه للوصول إلى أهداف الدّرس خاصّة وأهداف العملية التّعليمية بصفة عامّة، وجاءت هذه الدّراسة للإجابة عن التّساؤل التّالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في القيام بعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية؟

واستخدمت الباحثة مجموعة من المفاهيم التي كانت بمثابة متغيّرات للبحث ومحدّدا لفصوله النّظرية ومحاور للاستبيان المستخدم تمثّلت هذه المفاهيم في: التّدريس، المقاربة بالكفاءات، الإعداد للدّرس، تنفيذ الدّرس، تقويم الدّرس، ومعلّم المرحلة الابتدائية.

ولاختبار الفرضيات قامت الباحثة باختيار المنهج الوصفي التّحليلي وأداة الاستبيان لجمع المعلومات حول موضوع البحث وقد تمّ تصميمها وفق مقياس ليكرت الخماسي وتطبيقها على عينة شملت 188 معلّما بمؤسسات التّعليم الابتدائي ببلدية عين ولمان ولاية سطيف متّبعة مجموعة من الإجراءات المنهجية والإحصائية في التّحليل.

وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلّمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

Research summary

The question of educational development and school reform has taken the lead in the thinking of educationalists and among their priorities. In light of the inevitability of innovation, the Algerian educational system has tried to develop its performance to keep up with the developments and coping with changes. So, the competency-based approach was adopted as a pedagogic choice aims at improving the learner's level.

Despite the astounding technological advancements and the introduction of ICT technology into schools, the teacher's role in the teaching process is irreplaceable, particularly in the earliest stages of education, which considered the basis that all subsequent stages will be built on.

The primary school teacher faces a lot of challenges, perhaps the most important of which is to familiarize himself with all aspects of the educational process, especially in the light of the new approach. This can be achieved through his knowledge of the appropriate ways of planning the lesson, according to the competence-based approach, then implementing it and finally evaluating it in order to meet the objectives of the lesson in particular, and the objectives of the educational process in general. This study has come to answer the following question: Are there any statistically significant differences among primary school teachers in carrying out the teaching process according to the competency-based approach that is attributed to the variable of professional experience?

The researcher used a set of concepts that served as the research variables, the identifier of its theoretical chapters, and the focus of the questionnaire used. These concepts were represented in teaching, competency-based approach, lesson preparation, lesson implementation, lesson evaluation, and the teacher of the primary stage.

In order to test the hypotheses, the researcher selected the analytical descriptive approach and the questionnaire tool to collect information on the subject of research, which has been designed according to the Five-Point Likert Scale and applied to a sample of 188 teachers in primary education in the

municipality of Aïn Oulmene at Sétif Province, following a series of methodological and statistical procedures in the analysis.

The study found the following results:

- There are statistically significant differences at the significance level of (0.01) among primary school teachers in planning the lesson according to the competency-based approach that is attributed to the variable of professional experience.
- There are statistically significant differences at the significance level of (0.01) among primary school teachers in the implementation of the lesson according to the competency-based approach that is attributed to the variable of professional experience.
- There are statistically significant differences at the significance level of (0.01) among primary school teachers in the evaluation of the lesson according to the competency-based approach that is attributed to the variable of professional experience.



أولا أتقدّم بالشّكر والحمد لله سبحانه وتعالى قبل أي بشر، فيا ربنا لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

ثمّ للأستاذ المشرف على هذا العمل الأستاذ الدّكتور أوذاينية عمر الّذي لم يبخل بنصائحه وتوجيهاته وملاحظاته القيّمة الّتي أفادتنا طيلة مراحل البحث ونشكره على وقته الثمين الّذي سخّره لمتابعة هذا العمل حتّى في أوقات راحته فكان الأب الدّاعم معنويا قبل أن يكون مشرفا من النّاحية الأكاديمية.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس الجداول

فـهـرس الأشـكال

فهرس الملاحق

تهدف إصلاحات الأنظمة التّعليمية عبر مختلف دول العالم إلى تحديث مقاصد وغايات التّربية والتّعليم لجعلها أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمع، ولقد اهتمّت المجتمعات عبر مختلف العصور بالتّربية والتّعليم ولا يزال الاهتمام بهما متواصلا بغرض تطويرهما، وأخذ هذا الاهتمام يتزايد مع تطوّر العلوم وزيادة تطلّعات وطموحات المجتمعات وتغيّر المفاهيم والفلسفات الفردية والعامة، فأدركت المجتمعات عبر العالم أنّ التّطوّر الحضاري والاجتماعي والنّمو الاقتصادي مرتبط ارتباطا كبيرا بالنّظم التّعليمية وأهدافها، عن طريق تنمية قدرات المتعلّمين وإكسابهم الخبرات التي تدفع إلى الإبداع والابتكار لمواجهة التّحديات الحضارية الكبرى، وللمساهمة الايجابية في بناء المجتمعات وتحقيق آفاق المستقبل.

ومع التّطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن على جميع الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والتّربوية كان من الواجب تحديث المناهج والبرامج والوسائل التّعليمية لكي تتماشى والتغيرات السّريعة في مجال المعرفة واقتصاد السّوق بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة المجتمع من أجل تنمية كفاءات الأفراد ولتسمح لهم بالتّلاؤم مع حاجات الواقع المعاش.

فانطلاقا من حتمية التّجديد حاولت المنظومة التّربوية الجزائرية تطوير أدائها لمسايرة المستجدات ومواكبة المتغيّرات التي يعرفها العالم، فقامت بعدة إصلاحات منذ الاستقلال مسّت على الخصوص البرامج التّعليمية، ومع ذلك فقد واجه النظام التعليمي في بلادنا –كغيره من الأنظمة التعليمية في العالم– العديد من المشاكل من بينها مشكلة تجزئة المعارف التي ميّزت المناهج السّابقة، ولحلّ هذه المشكلة تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم، من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظّمة التي تتيح للمتعلّم إنجاز المهمّة التي تتطلّبها تلك الوضعية بشكل ملائم، وهو ما انعكس أيضا على المعلّم الّذي انتقل بدوره من الملقن إلى الموجّه والمقترح والمساعد للتّلميذ على تجاوز المشكلات في وضعيات مختلفة، فرغم التّطور التّكنولوجي المذهل وإدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المدرسة إلا أنّه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلّم أو التّقليل من قيمته في العملية التّدريسية.

فعملية التّدريس هي عملية هادفة يقوم بها المعلّم في حجرات الصّف وتتضمّن عناصر وأبعاد محددة وطرائق ومداخل ومهارات، ويتمّ من خلالها إعطاء معلومات ونقل خبرات جديدة للتلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوّة من الدّرس، وتزداد أهمية العملية التّدريسية خاصّة في المراحل التّعليمية الأولى التي تعتبر أساسا لكلّ المراحل التي تليها، والمعلّم في المدرسة الابتدائية يواجه الكثير من التّحديات لعلّ أهمها هو الالمام بجميع جوانب العملية التّدريسية خاصة في ظلّ المقاربة بالكفاءات فيما يتعلّق بمعرفته بالطّرق السّليمة في التخطيط للدّرس وفق هذه المقاربة وتنفيذه وفي الأخير تقويمه للوصول إلى أهداف الدّرس خاصة والعملية التّعليمية بصفة عامّة.

وللإجابة على التساؤلات المطروحة في هذا البحث تمّ تقسيم الدراسة إلى سبعة فصول جاءت كالتّالي:

الفصل الأول المعنون بموضوع الدراسة تمّ فيه تحديد إشكالية الدّراسة وطرح التّساؤل الرّئيسي والتّساؤلات الفرعية والتي بدورها تمّ الإجابة عليها بشكل مبدئي في ثلاث فرضيات فرعية، كما تطرّقنا فيه إلى توضيح أهمية وأهداف البحث، وأهم المفاهيم المتعلقة بموضوع الدّراسة والمتمثلة

في مفهوم (التّدريس، المقاربة، الكفاءة، المقاربة بالكفاءات، المدرسة، التّعليم الابتدائي، المعلّم، الإعداد للدّرس، تنفيذ الدّرس وتقويم الدّرس)، لنختم هذا الفصل بتقديم مجموعة من الدّراسات السابقة والتي تناول موضوع المقاربة بالكفاءات.

أما **الفصل الثاني** فقد جاء بعنوان التّدريس وطرقه تناولنا فيه التّطور التّاريخي لمفهوم التّدريس وأهمّ مبادئ التّدريس، خصائصه، أركانه، مراحله، ومكوّنات عملية التّدريس، ومتطلّبات نجاح العملية التّدريسية، ومعايير جودة التّدريس ونماذج التّحليل التّدريسي، وأخيرا تناولنا في هذا الفصل أهمّ طرق التّدريس.

وتضمّن **الفصل الثالث** المعنون بـــالمقاربة بالكفاءات في التّعليم حديثا عن الكفاءة أوّلا من خلال التطّرق لأهمّ المفاهيم المرتبطة بالكفاءة وأهمّ النّظريات التي تناولت مفهوم الكفاءة، والأبعاد المختلفة للكفاءة، وأنواع الكفاءات، وخصائص ومستويات وصياغة ومؤشّر الكفاءة، كما تمّ في هذا الفصل التّطرّق للمقاربة بالكفاءات بداية بنشأة هذه المقاربة والأسس البيداغوجية لها ومبادئها وأسسها وأهميتها وأهدافها.

لننتقل في **الفصل الرّابع** للحديث عن المدرسة الابتدائية والمعلّم والمنظومة التّربوية والمدرسة الجزائرية من خلال أهم الإصلاحات التي مستها، ونشأة وتطوّر المدرسة، خصائصها، مقوّماتها التّربوية، وظائفها، لنتناول بعدها فلسفة التّعليم الابتدائي وأهدافه وخصائصه وأهمية المرحلة الابتدائية وأهدافها وأخيرا تطرقنا إلى معلّم المدرسة الابتدائية من خلال خصائصه وأدواره.

وجاء **الفصل الخامس** بعنوان التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات الهدف منه هو تغطية أهمّ المتغيرات المتعلّقة بفرضيات الدّراسة والمتمثّلة في الإعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات.

في حين تمّ في **الفصل السّادس** توضيح الاجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية من حيث مجالات الدّراسة والمنهج المستخدم وعيّنة الدّراسة وأهم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات واختبار ثبات الأداة و صدقها وأخيرا الأساليب الاحصائية المتّبعة في الدّراسة.

وخصّص **الفصل السابع** والأخير لعرض ومناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيات والدّراسات السابقة لنقوم في آخر البحث بتقديم بعض التّوصيات.

الفصل الأوّل: موضوع الدّراسة

أولا- تحديد الإشكالية

يسعى التّصور التّربوي الجديد للمنظومة التّربوية إلى المساهمة في إثراء المرجعية التّربوية داخل مجتمعاتنا والزيادة في حجم التّراكم المعرفي الخاص بهذا المجال، على اعتبار أنّ مجال التّربية بالغ الأهمية داخل أي مجتمع من المجتمعات، وهي بذلك تستحق العناية الفائقة على مستوى تنويع المصادر النّظرية والمعرفية حتّى يتسنّى تأهيل المسؤولين عنها والرّفع من أدائهم وبلوغ أقصى درجة ممكنة من النّجاعة والجودة في ممارساتهم التّعليمية، ولا غرابة اليوم أن نرى االاقبال الكبير على عمليات الإصلاح التّربوي عبر مختلف دول العالم وأصبحنا نعيش –ولو نظريا– نوعا من التّوحّد العالمي نحو إرساء مفاهيم وأسس جديدة للمدرسة.

فالمدرسة هي إحدى المؤسّسات الاجتماعية التي تقوم بعملية التنشئة من خلال نقل التّراث الثقافي من جيل إلى جيل، وغرس مجموعة من القيم والاتجاهات في نفوس المتمدرسين على اختلاف مستوياتهم التّعليمية وتزويدهم بحصيلة من المعارف والمهارات الّتي تمكّنُهم من المساهمة الايجابية في صنع المستقبل، وتهيئة المناخ العلمي الّذي يساعد على البحث والتّجديد والابتكار، وهي نفسها أدوار المدرسة الابتدائية الّتي تسهم في صقل شخصية التّلميذ وفي تعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التّفكير الصحيح لكي يستطيع أن يتكيّف مع نفسه ومع الآخرين.

وتحقيقا للتّوجّه العالمي نحو التّغيير في عدّة مجالات وجعل المدرسة أداة من أدوات التّغيير وحرصا منها على مواكبة التغيّرات التي شهدها العالم، جاءت مرحلة الإصلاح الشامل للنّظام التّعليمي الجزائري، هذا الإصلاح الّذي يعتمد على التّغيير في المقاربة البيداغوجية المعتمدة (بالأهداف) واستبدالها بمقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات، فجُدّدت الكتب والمحتويات التّعليمية وفق الأهداف المسطّرة، وبنُيت المناهج الدّراسية على منظور بيداغوجي جديد يقوم على مبدأ حرية التّلميذ وقدرته الذّاتية على التّعلّم باعتباره محور عملية التّعليم، وتسعى المقاربة بالكفاءات إلى تمكين المتعلّم من تحصيل المعارف بنجاعة وعدم تجزئتها وخلق الفرص المناسبة لتوظيف المكتسبات لتنمية القدرات والمهارات في مواقف تدريسية تكون أقرب لواقع التّلميذ ولحياته اليومية، فالتّدريس عملية لتشكيل التّعليم الهادف والتّحصيل الايجابي للأسس التّربوية والتّعليمية، وتكوين العادات والصّفات الخُلقية والميول والمشاعر ولذلك كان له دور هامّ في العملية التّعليمية، ورغم أنّ المقاربة الجديدة جاءت لتعطي مكانة مميّزة للمتعلّم إلاّ أنّ هذا لا يُقصي مكانة المعلّم ودوره في العملية التّعليمية.

فالمعلّم هو أحد العناصر الفاعلة في العملية التّدريسية ونجاحه في وظيفته يتوقّف على قدراته على الملاحظة والتّحليل لما يؤدّيه التّلاميذ أثناء الأنشطة الصّفية، ومهام المعلّم لم تعد مقتصرة على الدّور التّقليدي المعروف لدى الجميع بالعمل الروتيني بل تطوّرت بتطوّر المنظومة التّعليمية ككل، ويعدّ إعداد المعلّم للتّدريس وفق المقاربة بالكفاءات الأساس الأوّل في تطوير النّظرة إلى التّعليم بوصفه مهنة جدّ معقدة ومهمّة ينجح فيها من امتلك المفاتيح الأساسية للعملية التّدريسية، فالمعلّم بشخصيته المتميّزة والطّريقة التي يُعدُّ بها وينقّذ دروسه وفي الأخير يقوّم الكفاءات المستهدفة هو أهمّ حلقة في نجاح العملية التعليمية وذلك في ضوء المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المعلّم فاعلا يعمل على تكوين القدرات والمهارات ولا يبقى دوره منحصرا في مدّ المتعلّم بالمعارف والسلوكات الجزئية، فقد أصبح المعلّم يلعب دروا هامّا في جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم، فيساعدهم على

تجنيد المعارف المتراكمة لديهم في وضعيات حقيقية ممّا يسمح بالانتقال بهم من منطق التعلّم إلى منطق التّدريب.

وحتّى يصل المعلّم إلى الأهداف المراد تحقيقها من العملية التّعليمية بصفة عامّة والأهداف الخاصة بكلّ درس فلابدّ أن يولي العملية التّدريسية الأهمية الكبيرة وذلك من خلال الإعداد الجيّد للدّرس وهذا يمكّنه من استبعاد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهامه ويحوّل عمله إلى نسق من الخطوات المنظّمة المترابطة، المصمّمة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التّعليم، كما على المعلّم أثناء تنفيذه للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات أن ينتقل بالتّلميذ من مستوى التّنظير إلى مستوى الحياة اليومية المرتبطة بالواقع المعاش من خلال وضعه في مواقف تعليمية تصل به لهذا الهدف، وبهذا تكون عملية تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات مرتبطة بعملية التّخطيط التي سبقتها، فالمعلّم حين ينفّذ الدّرس يخرج تصوّره الّذي وضعه في تخطيطه من طور السّكون الماثل في كراسة إعداد الدّروس إلى طور الحركة والتّفاعل المنعكس فيما يمارسه من إجراءات –داخل الصف– لتنفيذ هذا التّصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف، وهذا ما قد يعجز عنه الكثير من المعلّمين خاصة إذا افتقدوا لمهارات تنفيذ الدّرس، ولكي يصل المعلّم إلى التّأكّد من تحقيق أهداف العملية التّدريسية وفق المقاربة بالكفاءات فإنّ عليه تقويم هذه العملية كمرحلة لاحقة لعملية تنفيذ الدّرس، ويعدّ التّقويم عنصرا أساسيا في العملية التّعليمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التّربوية ونواتج التّعلّم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا –أكثر من أي وقت مضى– بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتّمكّن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وفي المقاربة بالكفاءات يتموقع التّقويم باعتباره مهمّة مركّبة ومنتظمة وفق خطوات ومراحل معيّنة، وبهذا يحاول التّقويم تلبية الحاجة إلى تحدّي الصعاب المتعلّقة بالتّوفيق بين المضامين التي نريد التّأكد من اكتسابها وبين الكفاءات التي نريد التّأكد من درجة التّحكم فيها.

إذا فالمعلّم في المدرسة الابتدائية ملزم باختيار طريقة تدريسية معينة تتناسب وأهداف العملية التّعليمية من جهة وطبيعة كلّ مادة من جهة أخرى، وعملية اختيار طريقة ما في التّدريس تفرض طرقا معيّنة في الاعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه وهذا ما يضع الكثير من المعلّمين في مواقف حيرة بسبب كثرة طرق التدريس القديمة والحديثة منها، وبسبب تنوّع الوضعيات التّعليمية (حلّ المشكلات، التّعلم التّعاوني، المناقشة...الخ)، خاصة أنّ المقاربة بالكفاءات تستدعي تجديدا في معارف المعلّمين ومهاراتهم بصفة مستمرة ودورية لأن المناهج في المقاربة الجديدة تتغيّر بشكل مستمر كما هو ملاحظ في نظامنا التّعليمي في الجزائر.

فعملية الاعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات هي الأساس الذي يحدّد نجاح أو فشل عملية التّدريس ككل، فكلّما التزم المعلّم بالشّروط الضرورية في القيام بكلّ مرحلة من مراحل التّدريس فإنّ هذا يضمن نجاح العملية التّعليمية والوصول إلى الأهداف المسطّرة بدقة، والعكس يحدث إذا لم يلتزم المعلّم بتلك الشّروط، والمتتبّع لواقع التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية يلاحظ التّنوع في الطّرق التي يتّبعها المعلّمون في الاعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه وذلك لعدّة متغيّرات قد يكون متغيّر الخبرة واحدا منها، لذلك جاءت هذه الدّراسة لمحاولة الاجابة على التّساؤل الرّئيسي التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في القيام بعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية؟ وتذهب الدراسة إلى مقاصد أخرى مشتقة من نفس مضمون التّساؤل الرّئيس مشكّلة خطوط تحليل إجرائية هي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهينة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهينة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية؟

ثانيا – فرضيات الدّراسة

تعرّف الفرضية "بأنها عبارة عن إجابة احتمالية لسؤال مطروح في إشكالية البحث"[(1)]، والفرضية تنقسم إلى:

فرضية عامة: وهي"عبارة عن تفسير إجمالي شامل للظاهرة، وعندما تثبت أمام التجربة وتتحقق صحتها، فإنّها تصبح في شكل نظرية للبحث تفسّر الظاهرة التي كان بها إشكال وسببت مشكل"[(2)]. وتشير الباحثة "مادلين غرافيتز Madeleine Graweitz" إلى أنها "الإجابة المحتملة للسؤال المطروح وتساعد على اختيار الواقع الملاحظ وتمكّن من إعطائها تفسيرات ومعاني يمكن أن تشكّل عنصرا مبدئيا لنظرية ما"[(3)].

جاءت الفرضية العامة في بحثنا هذا على النّحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في القيام بعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

والفرضية العامة حتى نستطيع دراستها بشكل جيد والتّحقق من صدقها أو عدمه يجب أن تحلّل إلى فرضيات فرعية، وتعرّف **الفرضية الفرعية** بأنها:"عبارة عن عناصر فرعية للفرضية العامة، وعندما تثبت أمام التّجربة وتحقق صحتها فإنها تصبح قوانينا تحكيمية بغية التّحكم في الظاهرة"[(4)]، وقد جاءت الفرضيات الفرعية في دراستنا هذه على النحو التّالي:

الفرضية الفرعية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في التّخطيط للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

---

(1) رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مطبعة دار هومة، الجزائر، (الطبعة الأولى)، 2002، ص94.

(2) **المرجع نفسه**، ص97.

(3) فيروز زرارقة، عبد الرزاق أمقران وآخرون: **في منهجية البحث الاجتماعي**، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، (الطبعة الأولى)، 2007، ص73.

(4) رشيد زرواتي: **مرجع سبق ذكره**، ص97.

الفرضية الفرعية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لمتغيّر الخبرة المهنية.

الفرضية الفرعية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

ثالثا- أسباب اختيار الموضوع

- الجدل القائم حول موضوع المقاربة –بالكفاءات– خاصة بعد الإصلاحات الأخيرة في النظام التعليمي.
- البرامج الدّراسية الحديثة وتطلّبها لطرق جديدة في التّدريس.
- قلّة المعرفة العلمية حول موضوع المقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- حاجة الميدان التّعليمي إلى بحوث تربوية تزوّد القائمين على التّعليم بنتائج علمية مأخوذة من الميدان.

رابعا- أهمية الدّراسة

- أهمية الظاهرة المدروسة باعتبارها ظاهرة اجتماعية تربوية.
- أهمية الدّراسة الحالية في أنها تدرس موضوعا مهمّا في نظامنا التّعليمي وهو موضوع الكفاءات.
- كون المدرسة من المؤسسات التّربوية والتّعليمية المهمّة في المجتمع والتي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية.
- أهمية المرحلة الابتدائية كونها الأساس الّذي تبنى عليه المراحل التّعليمية الأخرى.
- أهمية المعلّم في النّظام التّعليمي باعتباره عنصرا من عناصر العملية التّعليمية.

خامسا- أهداف الدّراسة

لكلّ بحث علمي أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها حتّى يكون لبحثه فعالية أكثر، وأهم الأهداف التي تطمح الباحثة لتحقيقها من خلال هذه الدّراسة هي:

- التّعرف على الواقع التعليمي للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
- معرفة تأثير متغيّر الخبرة المهنية في ايجاد الفروق بين المعلّمين في إعدادهم للدّرس وتنفيذه وتقويمه.
- التّعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم في استخدامه لطريقة المقاربة بالكفاءات.
- التّعرف على أهمية التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن جوانب النّقص في تكوين المعلّمين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

سادسا- تحديد المفاهيم

1- التدريس Instruction

التّعريف اللّغوي

- كلمة تدريس مشتقة من الفعل دَرَّسَ، و درَّسَ الكتاب: قام بتدريسه، و تدارس الشيء أي: درسه
- وتعهده بالقراءة والحفظ، ومن الدّرس وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس[1].
- ووردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القران الكريم ست مرات: وذلك في قوله سبحانه وتعالى: "وكذلك نصرف الآيات **وليقولوا درست** ولنبينه لقوم يعلمون " سورة الأنعام: الآية 105، وقوله تعالى: "ألم يؤخذ عليهم ميثاق الكتاب أن لا يقولوا على الله إلا الحق **ودرسوا ما فيه** والدّار الآخرة خير للذين يتّقون أفلا تعقلون" سورة الأعراف: الآية 169، قيل: درسوا ما فيه قرؤوا ما في الكتاب، أيضا ورد المصدر من كلمة التّدريس في قوله سبحانه وتعالى:"أن تقولوا إنّما أنزل الكتاب على طائفتين **وإن كنّا عن دراستهم لغافلين**" سورة الأنعام: الآية 156، وجاء المضارع منها في قوله تعالى:"ولكن كونوا ربّانيين بما كنتم تعلمون الكتاب **وبما كنت تدرسون**" سورة آل عمران: الآية 79، وقوله عزّ وجلّ:" وما آتيناهم من كتب يدرسونها وما أرسلنا إليهم قبلك من نذير" سورة سبأ: الآية 44، أيضا في قوله تعالى:"أم لكم كتاب فيه تدرسون" سورة القلم: الآية 37، وقيل: تدرسون أي تقرؤون فيه[2].
- وبالبحث عن مشقات كلمة "التّدريس" في اللغة الانجليزية القديمة نجد أنّها انحدرت من كلمة **Taecan** المنحدرة بدورها من كلمة **Taikjan** وهذه الكلمة جذورها **Teik** يعني: "أن تبيّن" To Show، وبفحص مدلول كلمة "تدريس" واشتقاقاتها اللّغوية نجد أنّه لكي تقول أنّك تدرّس فهذا يعني أنّك توضّح شيئا ما لفرد معيّن من خلال رموز أو إشارات باستخدامك إياها تستدعي استجابات عن الأشياء والأشخاص والملاحظات والنّتائج وما إلى ذلك، أي يرتبط – اشتقاقا – بالوسط الذي يحدث فيه[3].

---

(1) كمال عبد الحميد زيتون: **التّدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2003، ص 27

(2) **المرجع نفسه**، ص ص 27- 28

(3) كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 29- 30

التّعريف الاصطلاحي

- التّدريس هو التّسهيل المقصود للتّعلّم بغية تحقيق أهداف التّعلّم[1].
- ويعرّف دريسكول Driscoll التّدريس بأنّه التّرتيب المتأنّي للظّروف التّعليمية بغية تعزيز تحقيق هدف منشود[2].

يظهر التّدريس في كلا التّعريفين بأنّه ترتيب مقصود للخبرات بطريقة تمكّن المتعلّم من اكتساب قدرات محدّدة.

- التدريس هو عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات التي يديرها الأستاذ ويسهم فيها المتعلّم عمليا ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة[3].

الملاحظ في هذا المفهوم انّه جاء أكثر تفصيلا من المفاهيم السّابقة بذكره لبعض عناصر عملية التدريس وهما المعلّم والمتعلّم و الهدف دون التفصيل في طبيعة مهمة المعلّم أو التلميذ او ذكر الأهداف المراد تحقيقها في الأخير.

- التدريس عملية اجتماعية تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات الّتي يتمّ خلالها نقل مادة التّعلم (الرسالة) التي يقوم بها المدرس (المرسل) وتبدو أثارها ونتائجها على التلميذ من خلال أسلوب وطريقة معينة[4]، حيث يلعب المعلّم أهمية كبيرة في تنظيم العملية التدريسية داخل حجرة الصف من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة، ويعمل كلّ ما في وسعه لتسهيل التّعلّم.

فالتدريس وفق هذا التعريف هو عملية اتّصال بين المعلّم والتّلاميذ، يحرص خلالها المعلّم على نقل رسالة معينة إلى المتعلّم في احسن صورة ممكنة.

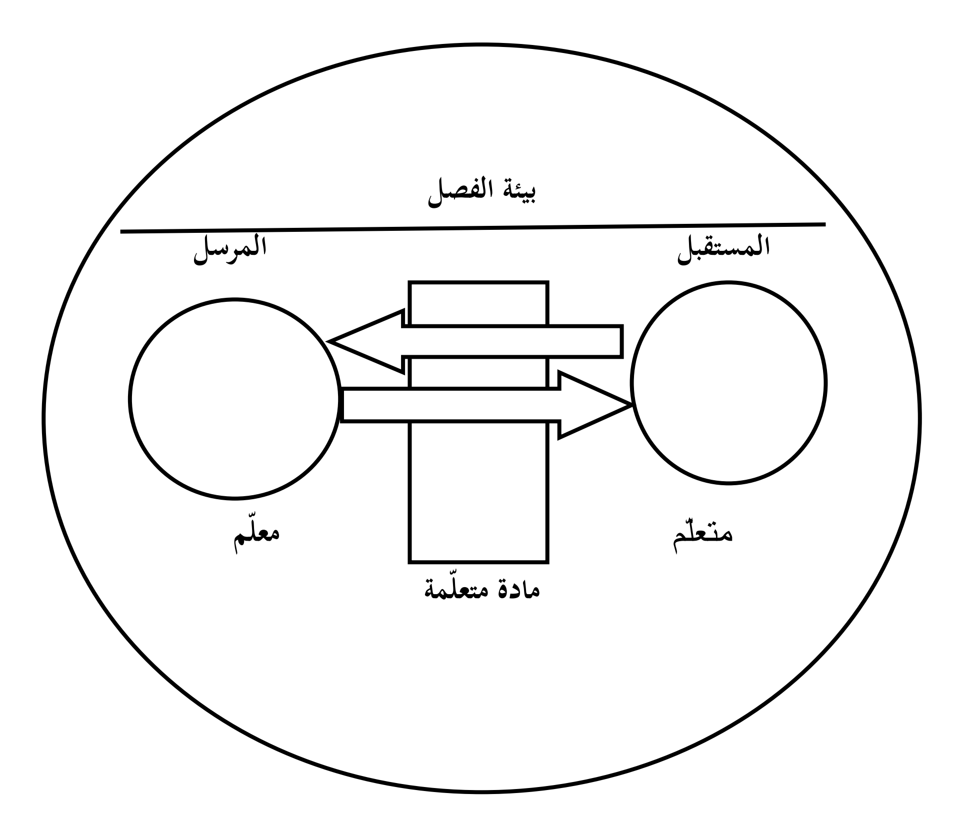
---

[1] خالد عبد العزيز الفليح وآخرون: **تصميم التّدريس**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، (دون طبعة)، 2009، ص 7

[2] **المرجع نفسه:** ص 7

[3] محمد طياب: الاتجاه نحو مهنة التّدريس وعلاقته بالأداء التّدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التّعليم الثانوي، **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، العدد 8، 2012، ص 138

[4] محمود محمد غانم: **التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره**، دار الفكر العربي، عمان، (الطبعة الأولى)، 1995، ص 134



الشكل رقم (01): مفهوم التدريس باعتباره عملية اتّصال[1]

- وهناك من يرى أنّ التّدريس عبارة عن عملية تفاعلية ما بين المعلّم والمتعلّم والاتّجاهات والخبرات التّعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرّسالة، مشاركا المتعلّم فيما يدور حوله في الموقف التّعليمي**[2].**
- وعملية التّدريس هي عملية تفاعلية تنطوي على معلّم وطلّاب وهذا التّفاعل يحدث في سياق أو بيئة ممّا يمكّن من التّأثير على نجاح ذلك التّفاعل**[3].**

فالتّدريس ليس عملية اتّصال بين معلّم ومتعلّم فقط وإنما تلعب الاتّجاهات والخبرات التي يحملها المعلّم دورا فاعلا في انجاح هذا الاتّصال اضافة الى الوسائل المساعدة والتّنويع في طرق التّدريس.

- عرّفه ستيفن كوري Stephen Cory بأنه "عملية متعددة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معيّن، وذلك تحت شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة"**[4].**

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 31

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التّدريسية المفهوم، التّدريب، الأداء**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2003، ص 17

[3] كاي هير غيلاسبي: **دليل لتطوير هيئة التّدريس إرشادات عملية، وأمثلة، ومصادر**، ترجمة زهير السمهوري، مكتبة الكعيبان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 2006 ص 83

[4] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2005، ص 81

حيث ركّز هذا التّعريف كذلك على الهدف من التّدريس ولكن دون التّفصيل في الشروط أو الظّروف التي يجب أن تتمّ فيها العملية التّدريسية.

- يمكن تعريف التّدريس بأنّه عبارة عن الجهود المقصودة والمخطّط لها التي يبذلها المعلّم من أجل مساعدة تلاميذه على التّعلّم كلّ وفق قدراته واستعداداته وميوله[1].
- التّدريس هو عملية تفاعلية من العلاقات (Relationship) والبيئة (Environnement)، ولاستجابة المتعلّم (Learner Reponse) دور جزئي فيها ويجب أن يتمّ الحكم عليها في التّحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلّم المتعلّم[2].

لقد ركّزت التعاريف الأربعة السابقة على الهدف من التّدريس أكثر من التّركيز على عملية الاتصال في حد ذاتها، فالموقف التّعليمي مهما تنوّعت أساليبه والوسائل المستخدمة فيه فانّ هذا كلّه من أجل تحقيق هدف مسطّر من البداية وهو تمكين التّلميذ من القيام أو الاشتراك في سلوك ما ومساعدته على التّعلّم، فالهدف من التّدريس في الأخير هو خدمة التّلميذ.

- المقصود بالتّدريس هو كافة الظّروف والإمكانات التي يوفرها المعلّم في موقف تدريسي معيّن وهذا يعني أنّ هناك ظروفا وإمكانات يجب توفرها وهذه الظّروف والإمكانات تتمثّل في مكان الدّراسة ومساحة اللّعب وسلامته من العوائق، والأدوات والوسائل التّعليمية والأدوات البديلة المتوفرة وكذلك درجة حرارة الجو والأجهزة والأدوات المستخدمة[3].
- هو مجموعة النّشاطات التي يقوم بها المعلّم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محدّدة، ولكي تنجح عملية التّدريس لابدّ للمعلّم من توفير الإمكانات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متّبعة للوصول إلى أهدافه، ويقصد بالإمكانيات: مكان الدّراسة، ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، والكتاب المدرسي، والسّبورة، وأيّ وسيلة تعليمية يستخدمها[4].

من خلال المفهومين السابقين تظهر أهمية الوسائل المستخدمة في عملية التّدريس، فالمعلّم قد يكون عاجزا في بعض الأحيان عن إيصال رسالته وتمكين التّلميذ من الفهم والاستيعاب الجيّدين إذا لم يستعن بأدوات ووسائل سواء كانت داخل حجرة الصفّ أو خارجها وذلك لتمكين التّلميذ من الفهم الجيد لمحتوى الدّرس.

- يرى علماء الاجتماع وعلم النفس أنّ التّدريس عملية اجتماعية نفسية حيث يجري فيها التّفاعل بين المعلّم والطلاب والطلاب بعضهم مع بعض، وهذا التّفاعل ضروري لضمان

---

(1) عادل عبد العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009، ص24

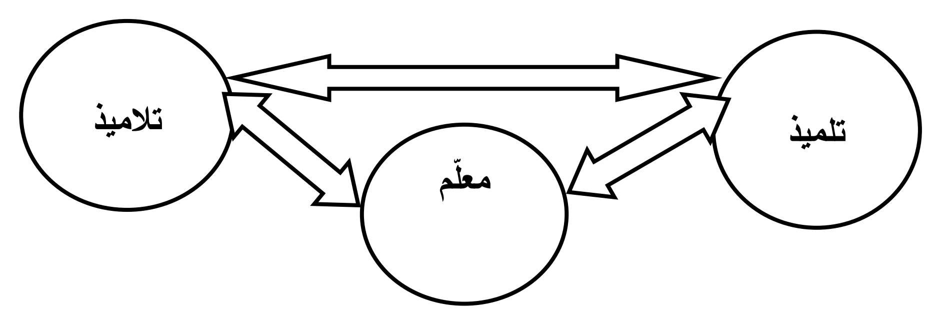
(2) يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثالثة)، 2008، ص 20

(3) نوال إبراهيم شلتون، ميرفت علي خفاجة: **طرق التّدريس في التّربية الرّياضية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، (الطبعة الأولى)، 2002، ص 67

(4) عبد الرحمان عبد السلام جامل: **طرق التّدريس العامّة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التّدريس**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، 2001، ص 16

ايجابية الطلاب ومشاركتهم في الموقف التعليمي، كما أنّ معرفة المعلّم للخصائص النّفسية للطلاب يساعده على انتقاء أساليب التّعليم والتّعلّم التي تناسبهم[1].

أمّا من النّاحية النفسية والاجتماعية فالتّدريس يتعدّى كونه كمية نقل للمعلومات من مرسل (المعلّم) ومتلقي (التّلميذ) بل هو عملية اجتماعية ونفسية يراعى فيها المعلّم الخصائص النّفسية والعقلية والاجتماعية للتّلميذ فالقدرات العقلية للتلاميذ تختلف من تلميذ لآخر كما أنّ الاصول الاجتماعية والحالة النّفسية (خاصة المشكلات النفسية) كلها عوامل مهمّة على المعلّم أخذها بعين الاعتبار عند قيامه بإعداد خطّة الدّرس وعند التّقديم له حتى يضمن فهما أفضل من تلاميذه مهما كانت الاختلافات بينهم.



الشكل رقم (02): مفهوم التّدريس باعتباره عملية تعاون (أشكال التعاون في بيئة الفصل)[2]

- أمّا التّعريف الذي يعكس وجهة النّظر التي ترى في التّدريس منظومة متكاملة من العلاقات والتّفاعلات له مدخلاته (Inputs) وخطواته أو عملياته (Processes) ومخرجاته (Outputs) فترى أنّ التّدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدّات والإجراءات السّلوكية التي تشترك جميعا في انجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التّدريس على نحو فعال[3].
- التّدريس موقف يتفاعل فيه المتعلّم –عن طريق المدرّس– مع الخبرة التّعليمية تفاعلا ايجابيا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدّرس من اكتساب القيم والخبرات، وألوان من السّلوك والقدرات والمهارات والاتّجاهات والاستعدادات، أو تعديل وتنمية لها[4].
- التّدريس هو نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في: **المدخلات** (المعلم، التّلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التّعلم). **العمليات** (الأهداف، المحتوى، طرق التّدريس، التّقويم). **المخرجات** (التّغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التّلاميذ).

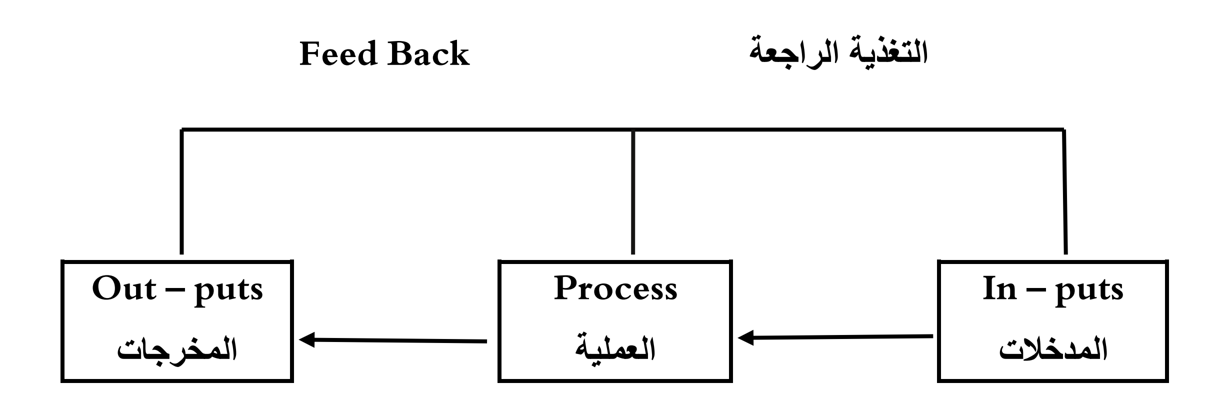
---

[1] رشدي أحمد طعيمة: **المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، 2009، ص 191

[2] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 32

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص 17

[4] محمد اسماعيل ظافر، يوسف الحمادي: **التّدريس في اللّغة العربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 1983، ص 107



الشكل رقم (03): مفهوم التّدريس باعتباره نظاما(1)

التعريف الاجرائي:

التّدريس هو ذلك النشاط المخطّط له بقصد ويشمل مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها المعلّم في حجرات الصّف في المدارس الابتدائية والّتي تتمثّل في عملية الإعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه، ويتضمّن عناصر وأبعاد محددة وطرائق وأساليب ونماذج ومداخل ومهارات، ويتمّ من خلاله إعطاء معلومات وطرح أسئلة للوصول في الأخير إلى نقل خبرات جديدة للتلاميذ وتحقيق الأهداف المرجوة من الدّرس.

2- المقاربة Approach

التّعريف اللّغوي

- قرب منه، كَكَرُمَ، وقَرِبَهُ، كَسَمِعَ، قُرْبًا وقُرْبَانًا وقرْبَانًا: دنا، فهو قريب وقَارَبَ الخطو: داناه، وتقرَّب: وضع يديه على قربه. وقَارَبَه ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك الغُلُوّ، وقصد السداد(2).
- هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارَبَ)، على وزن (فاعل)، المضارع منه (يُقَارب)، وهي تعني في دلالته اللّغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهي (قربان)، وهي (قربى)، ومنها (تقاربا) ضدّ (تباعدا)(3).

التّعريف الاصطلاحي

- المقاربة أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها برنامج دراسي(4).

وهذا التّعريف شامل وعام لمفهوم المقاربة حيث أنّ كلّ برنامج دراسي إلّا و يتبع مقاربة بيداغوجية معيّنة.

---

(1) كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 33

(2) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (الطبعة الأولى)، 2004، ص ص 150– 151

(3) فريد حاجي: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، (دون طبعة)، 2005، ص 11

(4) الحسن اللحية: **موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والإصلاحات**، مركز حقوق النّاس بمساهمة مؤسسة فريدرش نومان الألمانية، فاس، المغرب، (دون طبعة)، 2006، ص 42

- تعرّف المقاربة بأنها كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ما، و ترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للعمل[1].
- يُقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يُراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدِمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العملية التّعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[2].
- هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية[3].
- المقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه فيه لحظة معينة، وترتكز كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل، والمقاربة تعني الخطة الموجّهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلّق بثلاث عناصر أساسية هي:
  - المدخلات (المنطلقات).
  - الفعاليات (العمليات).
  - المخرجات (وضعيات الوصول)[4].

حيث نلاحظ أنّ المفاهيم الثّلاث الأخيرة جاءت أكثر تفصيلا وركّزت على المقاربة في المجال التّربوي التّعليمي كما احتوت على بعض المفاهيم المشكّلة للمقاربة بالكفاءات مثل: وضعية، مشروع، مشكلة وهي مفاهيم محورية في التّدريس سوف يتمّ تناولها لاحقا في الفصول النّظرية.

---

(1) عبد الكريم غريب وآخرون: **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، الرباط، (الطبعة الأولى)، 1994، ص 25

(2) خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، الجزائر، (الطبعة الأولى)، 2005، ص 101

(3) عطا الله أحمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دون طبعة)، 2009، ص ص 59- 60

(4) رمضان ارزيل، محمد حسونات: **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية للمقاربة** ، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، (الطبعة الثانية)، 2004، ص 45

3- الكفاءة Competence

التّعريف اللّغوي

- جاء في لسان العرب لابن منظور: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفيء: النظير، والكفء: النظير والمساوي[(1)].
- في القاموس المنهل نجد أنّ "الكفاءة تعني: الجدارة والأهلية"[(2)].
- جاء في أدبيات اللّغة العربية: الكفيء الشّيء النّظير، ومنها الكفء والكفؤ، و المصدر كفاءة، ويقال الرّجل الكفء: المماثل، ولا كفاءة له: لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوّة والشّرف، والكفاءة في الزّواج: أن يكون الرّجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وعلمها وغير ذلك، يشير معنى الكفاءة إذن المماثلة والتّساوي، وتؤكّد عليه الآية الكريمة: "ولم يكن له كفؤا أحد" الآية04: سورة الإخلاص[(3)].

التّعريف الاصطلاحي

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف وسوف نعرض بعض التّعاريف الخاصة بهذا المفهوم فيما يلي:

بداية يجب الاشارة أنّ مفهوم الكفاءة لا ينتمي إلى عالم المدرسة فلقد بدأ في عالم التّنظيمات المؤسساتية ومجال العمل والتّفاعلات الاجتماعية، ولم يصبح مفهوما بيداغوجيا إلاّ في اللحظة التي أردنا تحويله بشكل عمدي إلى هذا المجال وهو مفهوم أبعد ما يكون واضحا ومنفصلا، ولقد اهتمّ العديد من الباحثين بهذا المفهوم وسعوا إلى وصفه بطريقة فعالة[(4)].

- تعرّف الكفاءة بأنها إمكانية تعبئة الشخص بكيفية باطنية لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من الوضعيات – المشكلات[(5)].

La compétence est la possibilité pour l’individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.

---

(1) ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، (الطبعة الأولى)، 1988، ص 269

(2) سهيل إدريس: **المنهل**، المجلد 5، دار الآداب، بيروت، لبنان، (الطبعة 23)، 1999، ص 276

(3) حرقاس وسيلة: **"تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلمي ومفتّشي المرحلة الابتدائية"**، (رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009)، ص 21

(4) Afaf Mansour: **Approche par compétence**, REPERES IREM, N° 88, juillet 2012, p 06

(5) André Guittet: **Développer les compétences –par une ingénierie de la formation–**, ESF Editeurs, Paris, (2éme édition), 1998, p 13

- الكفاءة هي معرفة كيفية التّصرّف على أساس استخدام وكفاءة مجموعة من الموارد (المعارف، المهارات، والقدرات)[1].
- الكفاءة هي القدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام و الوظائف والقيام ببعض الأعمال، وهي أيضا ما يمكّن من النّجاح في انجاز تمرين معيّن في إطار نشاط أو مهنة بعينها[2].
- الكفاءة مفهوم يتضمّن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التّكيّف مع النّشاطات غير العادية[3].

ونلاحظ أنّ أغلب المفاهيم السّابقة ركّزت على مفهوم الكفاءة بصفة عامة وتقترب أكثر من الجانب التّنظيمي المؤسّساتي المهني.

- تعريف مركز الدّراسات البيداغوجية للتّجريب والارشاد CEPEC الكفاءة باعتبارها "نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكّن داخل فئة من الوضعيات من التّعرّف على مهمّة –مشكلة- وحلها بانجاز (أداء) ملائم[4].
- تعريف لوبوترف G . Le Boterf خلص لوبوترف في مؤلفه De la compétence إلى أنّ الكفاية هي "معرفة التّصرّف"، وهو تعريف بسيط يختزل الكفاية في قدرة الشّخص على التّصرّف بنجاعة أمام المشاكل التي تعترضه، لكن هذا التّعريف رغم بساطته يحيلنا إلى عمليات معقدة ومتداخلة، فمعرفة التّصرّف تتجلّى في معرفة تجنيد وتعبئة " Savoir mobiliser" ومعرفة إدماج "intégrer Savoir" المعارف بأنواعها المختلفة ومعرفة تحويلها "Savoir transférer" في وضعيات محدّدة وفي وقت مناسب إلى انجاز ملائم[5].
- ويعرّفها في موضع آخر بأنها "القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محدّدة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنّها لا تنحصر فيها (...) الكفايات ليست في حد ذاتها معارف، إنّها تستخدم وتجند معارف إعلانية وإجرائية وشرطية"[6].
- تعريف جرار سكالون G.Scallon الكفاية هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد معالجة نوع من الوضعيات[7].

---

(1) Marilyne Darne: **L'ingénierie de formation et de développement des compétences**, Institut de gestion social, Lyon, disponible sur le lien: http://www.memoireonline.com/04/12/5742/m_Comment-mettre-en-place-une-strategie-de-formation-et-en-optimiser-le-budget12.html

(2) Paul Foulquié: **Dictionnaire de la langue pédagogique**, presses universitaires de France, PUF, 1991, (compétente)

(3) خير الدين هني: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 54-55

(4) عبد الرحمان التومي: **الكفايات وتحديات الجودة**، مؤسسة النّخلة للكتاب، وجدة، المغرب، (الطبعة الأولى)، 2005، ص 23

(5) **المرجع نفسه**، ص 23

(6) **المرجع نفسه**، ص 24

(7) وسيلة حمداوي: **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004، ص 26

- في المجال التّربوي يشير مفهوم الكفاءة إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكّن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حلّه[1].
- والكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة الّتي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكّيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويُسر، متغلّبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حلّ المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدرس[2].
- الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكّن المتعلّم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية[3].

ومن خلال التعاريف السّابقة تظهر أهمية الوضعية المشكل/ة في مفوم الكفاءة حيث أن حلّ هذه الوضعيات من شأنه أن يكون مؤشرا على امتلاك الكفاءة من عدمه.

4- المقاربة بالكفاءات Competency-based Approach

التّعريف الاصطلاحي

- مقاربة تحرص على النجاعة أكثر من غيرها من المقاربات وبتكيّف أحسن مع التغييرات المتزايدة لمجتمعاتنا، وذلك نظرا لأن تحويل واستثمار المعارف الدائمة التطور يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية وعملية، إنّ مفهوم التحويل موجود، إمّا بشكل واضح أو ضمني، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفايات، والمراد به تمكين المتعلّم من تحويل واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلّمات المجزّأة[4].
- هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثمّ في اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[5].

---

(1) Renald Legendre: **Dictionnaire actuel de l éducation**, Montréal, 1988, (compétente)

(2) خير الدين هني: **مرجع سبق ذكره**، ص 65

(3) محمد الصالح حثروبي: **المدخل الى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 2004، ص 42

(4) Christiane Bosman: **Quel avenir pour les compétences?** De Boeck, Bruxelles, 2000, p 27

(5) نصيرة رداف: "متطلبات التّدريس بالكفاءات"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص 17-18 جانفي 2011، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص ص 468 - 469

- هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التّعليم والتّعلّم متمركزة حول المتعلّم جاعلة منه هدف العملية التّربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى[1].
- إن المقاربة بالكفاءات هي تصوّر حديث داخل الحقل التربوي والبيداغوجي على مستوى التدريس في مختلف المؤسسات التّعليمية، جاءت كرد فعل على التقنيات التّقليدية التي كانت معتمدة في التدريس والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلّم على شكل نظريات وقواعد أساسية تكتفي بتسطير كفاءات أهداف محددة ومحدودة[2].

التعريف الاجرائي

هي عبارة عن مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتمّ اكتسابها باعتماد محتوى أساسه الأنشطة التي يكون فيها التّلميذ فاعلا ومحورا أساسيا في عملية التّعلم، من خلال مجموعة من الوضعيات التي يوضع فيها التّلميذ خلال تعلّمه وتمكّنه من اكتساب قدرات ومعارف ومهارات تؤهّله لأن يكون مستعدا لمواجهة تعلّمات جديدة أو مشكلات مختلفة قد تعترضه سواء داخل الصف أو في حياته الاجتماعية بصفة عامة وكلّ هذا يكون ضمن سياق يخدم أهداف الدّرس وأهداف العملية التّعليمية بصفة عامة.

5- المدرسة School

التّعريف اللّغوي

- المدرسة مأخوذة من الكلمة العربية دَرَسَ، والتي تعني درس الكتاب يدرسه، درسا ودراسة، دَرَستَ: أي قرأت كتب أهل الكتاب، دارسته: ذاكرته[3].
- والمدرسة هي مكان الدراسة وطلب المعرفة، جمع مدارس[4].
- أما في الفرنسية فإن (école) تعني: "المؤسسة التي تقدّم تعليما اجتماعيا"[5].

التعريف الاصطلاحي

- المدرسة هي مؤسّسة عامّة تخضع لسياسات إدارية، مالية، تربوية وتعليمية معينة وتعمل من خلال محدّدات سلوكية وسياسات ثقافية واقتصادية تتصل بطبيعة المجتمع الذي تمثّله وتنتمي إليه[6].

---

(1) **وزارة التربية الوطنية:** الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة، 2003

(2) غول شهرزاد، ملياني محمد: "المقاربة بالكفاءات في الحقل التّعليمي"، **الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية**، العدد 15، جانفي 2016، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشلف، ص 131

(3) ابن منظور: **مرجع سبق ذكره**، (مدرسة)

(4) خليل الجر: **لاروس المعجم العربي الحديث** ، مكتبة لاروس، باريس، 1987، ص 1087

(5) Jacques Thomas: **Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française**, Edition De l'olympe, Paris, 1996, (école)

(6) عدنان الدوري: **جنوح الأحداث المشكلة والسبب**، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (الطبعة الأولى)، 1985، ص 264

- هي المؤسّسة الاجتماعية الرّسمية الّتي تقوم بوظيفة التربية و نقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، وأنها المؤسسة الّتي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه[1].

يتّضح من هذا التعريف أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أقرّها المجتمع وأضفى عليها الصبغة الرّسمية، تقوم بوظيفة تربية النّشء، وبالتالي فهي تسعى لتحقيق أهدافها المستمدّة أساسا من أهداف المجتمع الّذي تنتمي إليه، كما تعمل على تحقيق النّمو الجسمي والعقلي والانفعالي لأفرادها.

- هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا تجعلهم أعضاء لهم فائدة في المجتمع، فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تكوّن السلوك السّائد للأفراد [2].

فقد أنشأها المجتمع من أجل أن تقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي التّربية والتّعليم وتنشئة الجيل الجديد على ثقافة مجتمعه وتأهيله للأدوار الاجتماعية المنوطة به مستقبلا لتحقيق درجة من الرّقي والتّطور.

- المدرسة مؤسّسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسّسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية للمتعلّم تساعده على تنمية شخصيته من جميع جوانبها العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية بشكل متكامل بالإضافة إلى توفير فرص الإبداع والابتكار للمتعلّم[3].

فهدف المدرسة دائما سواء في صورها القديمة أو الحديثة هو تحقيق أهداف المجتمع وتنمية جوانب مختلفة لدى المتعلّمين حتى يكونوا فاعلين في مجتمعاتهم.

- وهي مؤسّسة أنشأها المجتمع من أجل القيام بإعداد النشء الجديد للمشاركة في عمل النشاطات الإنسانية التي تسود حياة الجماعة، لها وظيفة تكييف وإدماج الأفراد داخلها، أي أنها تعبّر عن أفكار وفلسفة وأهداف المجتمع الذي أنشأها لخدمته[4].

وتعتبر المدرسة الحلقة الثانية بعد الأسرة و الّتي يتعامل معها الطّفل في إطار التّربية المباشرة وهي تساعده على أن يندمج في المجتمع الكبير الذي يعيش فيه، وهي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين الأسرة والمجتمع.

- فالمدرسة تمثّل مجتمعا مصغّرا من حيث بنائها الاجتماعي وشبكة العلاقات بين الهيئة الإدارية والتدريسية والتّلاميذ والآباء، توجد بالمدرسة تنظيمات رسمية تحدّد نمط و طبيعة هذه العلاقات، ويتضمّن التّنظيم الرّسمي للمدرسة معايير وأساليب لحفظ النّظام، وتحقيق

---

(1) محمد الشناوي وآخرون: **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2002، ص 143

(2) لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (الطبعة الثانية)، 1991، ص63

(3) عبد العزيز الخضراء: **التّكامل التّربوي بين البيت والمدرسة**، دار النّمير للطباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، (الطبعة الأولى)، 2006،ص 27

(4) رفيقة حروش: **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص55

الاستقرار الذي يمكّنها من أداء وظائفها والمحافظة على هويتها، ومواجهة التّغيرات والتّعامل معها[1].

- المدرسة هي بناء أساسي من أبنية المجتمع، أي أنّها مؤسّسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع بفعل غزارة التّراث الثّقافي وتراكمه وتعقّده لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم تربية مقصودة[2].
- يعرّفها ريمون بودون Raymond Boudon في قاموس علم الاجتماع بأنها "عبارة عن نظام اجتماعي ىتكوّن من عدة وظائف منها الإدماج والحراك الاجتماعي، كما تعتبر المدرسة نظاما تعلىمىا مستقلا ىضمّ مجموعات معرفىة تعمل على كفاءة الأجىال الجدىدة غاىتها المحافظة على بقاء واستمرارىة هذا النظام[3].

من خلال التّعاريف السّابقة نجد أنّ المدرسة هي مؤسّسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تربية الأبناء بطريقة رسمية ومنظّمة مما يسمح لهم بتحقيق النّمو النّفسي والعقليى والجسمي والاجتماعي، وتهدف إلى تنمية القدرات والمهارات لدى الأفراد، كما تساهم في الحفاظ على المجتمع واستقراره، من خلال نقل تراثه الثّقافي عبر الأجيال.

- إنّ المدرسة كما يطلق عليها السوسيولوجيين بأنها مؤسّسة شكلية رمزية معقدة، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بوساطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلّمين والمتعلّمين[4].
- المدرسة هي المؤسّسة الّتي عهد إليها المجتمع بتربية أبنائه وإعدادهم للحياة بصورة تتناسب ومستوى التّحديات والمسؤوليات الّتي يتوقّع أن تواجههم في حياتهم، بحيث يكونون قادرين على التّعامل الايجابي البنّاء مع هذه التّحدّيات[5].

---

(1) سميرة أحمد السيد: **الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الثانية)، 2005، ص 66

(2) محمد عبد القادر عابدين: **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2001، ص 41

(3) Raymond Boudon: **Dictionnaire de Sociologie**, la Rousse, Paris, 2005, p 74

(4) علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (الطبعة الأولى)، 2004، ص 02

(5) تيسير عبد المطلب الدويك: **إدارة المدرسة الفعّالة مقوّماتها وآفاقها**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دون طبعة)، 2013، ص 14

- المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته، أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة مستظلة ومسترشدة بالفلسفة والنُّظم التي رسمها وحدّدها بدقة متناهية، فالمدرسة إذن هي المؤسّسة التي تنفذّ الأهداف التي يريدها و يرسمها المجتمع وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصول الدّراسية وخارجها على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيره[1].

6- المرحلة الابتدائية Primary Stage

- تعرّف بأنها" أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي –معلمون– داخل المدرسة التي تتميّز بمنهج تربوي واضح الأهداف محدّد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة فهو مرحلة هامّة من التّعليم تقوم الدّولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللّبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع[2].

ويتناسب هذا التّعريف مع المدارس الابتدائية الحكومية فقط، حيث أصبح الاتّجاه في وقتنا الحالي عبر مختلف دول العالم إلى انشاء مدارس خاصة تقدّم خدمات أرقى وبرامج أكثر مواكبة للعصر الذي يتطلّب التّحديث في المدارس بشكل مستمر ليس من جانب البرامج والمناهج فقط ولكن من جانب التّجهيزات والوسائل التّعليمية الحديثة.

- كما تعرّف بأنّها: "نوع من التّعليم الذي يتلقاه الطّفل خلال طفولته المتأخّرة، في المدرسة الابتدائية التي تستوعب كلّ الأطفال تقريبا أي كلّ التّلاميذ ما عدا المتخلفين عقليا والملتحقين بالمدارس المستقلة، وليست منظّمة على أساس فروع أو شعب دراسية متميزة[3].
- التّعليم الابتدائي هو أوّل مرحلة من مراحل التّعليم العام الموجّه للأطفال ويتراوح سنّ القبول والسنّ الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التّعليمية تبعا للنّظام المتّبع لكلّ بلد ويزوّد الأطفال في التّعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللّغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية[4].
- يقصد بالمدرسة الابتدائية في المصطلح التّربوي المعاصر تلك المدرسة التي تعالج التّلميذ بالتّربية من سنّ 6 إلى 12 سنة كما هو الحال في معظم بلدان العالم[5].

---

[1] ابراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (الطبعة الثانية)، 1996، ص 71

[2] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 1990، ص 25

[3] روبين بيدلي: **المدرسة الشاملة**، ترجمة محمد منير مرسي ويوسف ميخائيل أسعد، عالم الكتب، القاهرة، (دون طبعة)، 1971، ص 152

[4] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنشر، الإسكندرية، (الطبعة الأولى)، 2004، ص 108

[5] سعيد محمد بامشموش، نور الدين محمد عبد الجواد: **التّعليم الابتدائي دراسة منهجية**، دار الفيصل الثقافية، الرّياض، (الطبعة الأولى)، 1980، ص 21

- التّعليم الابتدائي هو "ذلك النّوع من التّعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أوّل السّلم التعليمي و الذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف و المهارات الأساسية"[1].

التعريف الاجرائي

هو أول مرحلة تعليمية منظّمة مقصودة إلزامية مجانية في نظام التعليم في الجزائر، ويلتحق بها الأطفال الّذين أكملوا ست سنوات –وأحيانا 5 سنوات في حالات رخص التّسجيل الاستثنائي– وتنتهي بالصف الخامس الابتدائي، وينتقل التّلميذ بعدها إلى المرحلة المتوسطة بعد اجتياز الامتحان الوزاري في الصف الخامس ابتدائي، وتعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي القاعدة الأساسية في سلّم التّعليم الرّسمي في الجزائر، وهي الرّكيزة الأساسية لتربية الأجيال وإكسابهم المعارف، كما أنّها تعمل على إعداد الفرد لمواجهة صعوبات الحياة ومتطلباتها والتعبير عن حاجاته بتراكيب صحيحة والتّواصل مع الآخرين شفهيا أو كتابيا.

7- المعلّم Teacher

التّعريف اللّغوي

علَّم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلِم الرّجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلِم الشّيء: عرفه وتيقَّنه، وعلِم الأمر: أتقنه، علَّم تعليما وعِلامًا، وعلَّمه الصّنعة: جعله يعلمها[2].

وتدلّ كلمة معلّم كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة أن المعلّم اسم فاعل من علَّم/ علم ويطلق من مهنته التّعليم[3].

التّعريف الاصطلاحي

- تعريف جيلبار دي لانشير Gilbert De Landsheer: "المدرّس هو الفرد المكلّف بتربية التّلميذ في المدارس"[4]

ويشير هذا التّعريف إلى وصف المعلّم بمفهوم المربي الّذي يشرف على تربية و توجيه الأطفال نحو المثل والقيم الاجتماعية ولأنّ هذا التّعريف حصر مهمة المدرّس في التربية إلا أنّه يعتبر دورا موازيا لأدوار المدرّس أو مهامه ولهذا فهو تعريف محدود ولا يعبّر عن التّكليف الحقيقي للمدرس الذي يجعل مهمته عملية معقدة وصعبة وتتطلب منه عدّة تأهيلات مهنية.

- المعلّم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهمّ العوامل المؤثرة في العملية التّعليمية، ويمثل

---

(1) إبراهيم محمود حسين فلاتة: **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها وسائلها وتقويمها**، مطابع الصفا، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2005، ص 10

(2) **المنجد في اللغة والإعلام**: دار المشرق، لبنان، (الطبعة الرابعة)، 2003، ص 526

(3) أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، مجلد 02، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة، (الطّبعة الثانية)، 2008، (معلم)

(4) ناصر الدين زبدي: **سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 44

محورا أساسيا مهما في منظومة التّعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التّعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلّم[1].

التعريف الاجرائي

يقصد بالمعلّم(ة) في هذه الدّراسة ذلك الشّخص الذي يمارس مهنة التّدريس بالطّور الابتدائي وفي مدرسة حكومية بالمقاطعات التّعليمية، حيث يقوم المعلم بنقل المعلومات والمعارف للتّلاميذ في مختلف المواد الدّراسية المقررة في المرحلة الابتدائية الممتدة من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الخامسة ابتدائي بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب خبرات جديدة.

8- التّخطيط Planning

التّعريف اللّغوي

تعني كلمة التّخطيط لغة التسطير أو التّهذيب، نقول: خططت عليه ذنوبه أي سطرت عليه ذنوبه. وخطّ القلم تعني كتب القلم، وخط الشيء تعني كتبه بقلمه أو غيره، والخط يعني الطّريق، ويقال: إلزم ذلك الخط ولا تظلم عنه شيئا[2].

التّعريف الاصطلاحي

- التّخطيط هو عملية منظّمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معيّنة وبعبارة أخرى هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الامكانات المادية والبشرية المتاحة [3].
- "التّخطيط عبارة عن العملية التى عن طريقها يحدّد الفرد أو المنظّمة مقـدما مجريات التصرف المستقبلية"[4].
- إنّ التّخطيط بشكل عام هو مجموعة التّدابير المحدّدة التي تتّخذ من أجل بلوغ هدف معين[5].
- هو مرحلة التّفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل وتنتهي باتّخاذ قرار بما يجب عمله وكيف يتمّ، ومتى يتمّ، ولأيّ غرض، وهو عملية متّصلة ومنتظمة تتضمّن أسلوب بحث له غاية وهدف محدّد، وهو أيضا أسلوب علمي أو مجموعة وسائل يمكن من خلالها الكشف عن المواقف في الحاضر ورسم سياسة المستقبل[6].

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **العلم و التّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع**، دار شباب الجامعة، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 181

[2] محمود أحمد شوق: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 1998، ص 24

[3] مصطفى نمر دعمس: **إعداد وتأهيل المعلّم**، دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع، (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن، 2010، ص 60

[4] كامل علي متولي عمران: **التخطيط والرقابة**، مشروع الطرق المؤدية إلى التّعليم العالي: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2007، ص 04

[5] رافدة الحريري: **طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد**، دار الفكر، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2010، ص 135

[6] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **مرجع سبق ذكره**، ص 77

9- التخطيط للدرس Lesson Planning

- عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية[1].

وهو هدف كل عملية تخطيط للدّرس فلا يكفي أن يصل المعلّم إلى بلوغ الأهداف التي سطّرها في بداية تخطيطه للدّرس بل يجب أن تتّصف بالفعالية أي أن تضيف شيئا جديدا في خبرات ومعارف التّلميذ وأن ينعكس ذلك في ممارساته اليومية وفي حلّ مختلف المشكلات التي تصادفه.

- يشير التّخطيط للتّدريس إلى ذلك الجانب من التّدريس الّذي يقوم فيه المدرّس بصياغة خطّة عمل لتنفيذ التّدريس، سواء كان طوال السّنة أو لنصف السّنة أو لشهر أو ليوم، وترجع أهمية التّخطيط للدّرس إلى أنّ هذا التّخطيط المسبق للدّرس ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المدرّس في الفصل أو أمام تلاميذه[2].

فالمعلّم الكفء هو الّذي يضع خطة مناسبة لكلّ درس من الدّروس يراعي فيها نوع المادة الّتي سوف يقدّمها والوسائل التّعليمية التي يمتلكها حيث يجب أن يكيّف المعلم خطته بالإمكانيات المتاحة لديه، كما يجب أن يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ، وأن الخطّة التي وضعها صالحة للكلّ حتى يبلغ الأهداف المرجوة من الدّرس على أساس أنّ نجاح خطة الدّرس سينعكس على المراحل اللاحقة.

- إنّ التّخطيط للدروس اليومية هو ألف باء التّدريس وبخاصة للمعلّم المبتدئ في المهنة، فضلا على أنها تعدّ من أهم واجباته ومسؤولياته اليومية في التدريس[3].
- ويعرّف التّخطيط للدرس أيضا بأنّه تصوّر للسّبل والإجراءات التي يُسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف، من أجل إنجاز الأهداف المحددة[4].
- التّخطيط المدرسي هو عملية تصوّر مسبق للموقف التّعليمي الّذي يهيئه المعلّم لمساعدة المتعلّمين على إتقان مجموعة من الأهداف المحدّدة مسبقا، ويشمل التّخطيط اليومي والتّخطيط الفصلي والسّنوي، وكلّ هذه الأنواع تشير إلى النّشاطات العقلية التي تستهدف التّفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التّعليمية المحدّدة إلى نتائج فعلية ممّا يدعو إلى اتّخاذ القرارات ذات الصّلة بتحديد الأعمال والمسؤوليات المطلوب انجازها[5].

التعريف الاجرائي

عملية تحضير ذهني وكتابي يعدّه معلّم المدرسة الابتدائية قبل الدرس بفترة كافية سواء كانت هذه الفترة طويلة (في حالة التخطيط السّنوي) أو كانت فترة قصيرة (في حالة التّخطيط اليومي)، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة وذلك لتنمية كفاءة أو كفاءات مسطّرة.

10- تنفيذ الدّرس Lesson Implementing (Execution)

- ويعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المربي أثناء الأداء الفعلي للحصّة، وتعدّ عملية تنفيذ الحصّة المحك الفعلي لقدرة المربي على نجاحه في المهنة، فقد

---

[1] محمد طياب: **مرجع سبق ذكره**، ص 140
[2] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 371- 372
[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص 56
[4] **المرجع نفسه**، ص 176
[5] رافدة الحريري: **مرجع سبق ذكره**، ص 135

يُظهر المربي قدرة على التخطيط والإعداد النظري لموضوع أو اختصاص معين، لكنه عند التّنفيذ قد لا يحقّق الهدف المطلوب، وهنا تبدو قدرة المربي ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التّنفيذ بل في قدرته المرنة بإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة[1].

- تنفيذ الدّرس هو "قدرة المعلّم على تطبيق ما خطّط له، حيث يتميّز سلوكه في هذه المرحلة بالتّفاعل مع التّلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدّرس، ويتطلّب ذلك من المعلّم قدرة كبيرة على الشّرح وطرح الأسئلة واستخدام السّبورة و غيرها"[2].

التعريف الاجرائي

تنفيذ الدّرس هو الخطوة التالية لتخطيط الدّرس ونقصد به في هذه الدّراسة جميع الممارسات التي يقوم المعلّم بأدائها داخل الفصل الدراسي والتي تؤدى إلى تقديم الأنشطة التى تحتويها أجزاء الدّرس المختلفة التى يتمّ التّخطيط لها مسبقاً بهدف وصول مادة التعلُم إلى المتعلّم بأقصى درجة من الاستفادة، وفي هذه المرحلة يجنّد المعلّم كلّ ما يمتلك من مهارات وقدرات ومعرفة من أجل التّأثير في المتعلّمين، وذلك بالتّحكم في الأحداث التّدريسية التي تجري بينه وبين تلاميذه والتي تتضمّن مجموعة من المهارات تتمثّل في: مهارة تقديم الدرس وتهيئة التلاميذ، مهارة الشرح، مهارة التفاعل بين المعلّم والتّلاميذ، مهارة صياغة وطرح الأسئلة مهارة استخدام الوسائل التّعليمية، مهارة إنهاء الدرس.

11- تقويم الدّرس Lesson Evaluation

التّعريف اللّغوي

- جاء في كتاب أساس البلاغة "قوَّم العود وأقامه فقام واستقام وتقوّم"[3].
- قَوَّمَ: (فعل)، قَوَّمْتُ، أُقَوِّمُ، قَوِّمْ، مصدر تَقْوِيمٌ. قوَّمَتِ المعوجّ: عدَّله وأزال عِوَجه، قَوَّمَ الأَخْلاَقَ: هَذَّبَهَا، أَصْلَحَهَا، قَوَّمَ الخَطَأَ: صَحَّحَهُ[4].

التّعريف الاصطلاحي

- قدّم بلوم Benjamin Samuel Bloom تعريفا مختصرا لمفهوم التّقويم التّربوي حيث عرّفه على أنّه مجموعة منظّمة من الأدلّة التي تبيّن فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغيير على التّلميذ بمفرده[5].

---

(1) بن جدو بوطالبي: "**الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية**"، (أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية –سيدي عبد الله–، جامعة الجزائر، 2007–2008)، ص 86

(2) صلاح الدين عرفة محمود: **تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات**، عالم الكتب، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2005، ص 17

(3) أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: **أساس البلاغة**، تحقيق محمد باسل عيون السود، (الجزء الثاني) دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ، (الطبعة الأولى)، 1998، ص 110 (قوم)

(4) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: **مختار الصحاح**، المكتبة العصرية – الدار النموذجية –، بيروت، لبنان، ، 1999، ص 232

(5) Benjamin S. Bloom: **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**, MC Graw–Hill, New York, 1971, p 08

- تعريف ديكيتال J.M. De Ketele "التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخد القرار"[1].
- أما وورثن Blaine R. Worthen وساندرز James R .Sanders فقد عرفا التقويم على أنه "تحديد قيمة شيء ما ويتضمّن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج، أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة"[2].
- عملية تحديد قيمة المنهاج بتوجيه مسيرة تصحيحه ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره، وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا[3].

فالهدف من التّقويم هو الحكم على قيمة منهاج ما بعد تنفيذه من أجل الوصول إلى أهداف معيّنة فان تمكّنا من الوصول إلى الأهداف فعندها يمكننا الحكم على الطرق المتّبعة في القيام بعملية ما أنّها ناجحة.

- عملية تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون ذلك عونا لنا في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع الرّاهنة ومعرفة العقبات والمعوّقات بقصد تحسين العملية التّعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها[4].

فعملية التّقويم لا تتوقف بانتهاء العملية داخل الصّف ومع التّلاميذ، بل إنّ الغرض من التّقويم يتجاوز التّلميذ إلى العملية التّعليمية ككل، حيث تُمكّن عملية التّقويم من تشخيص الواقع الحالي من أجل النجاح والتّحسين في المستقبل.

سابعا- الدّراسات السابقة

الدّراسة الأولى: الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات لـــــ: عبد الباسط هويدي[5]

تساؤلات الدّراسة

تمحورت الدّراسة حول الأسئلة التّالية:

- ما هي الأبعاد الاجتماعية التي تحاول إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات أن ترسخها عند التّلاميذ.

(1) Sylvie Coppé: **Evaluation**, université de Lyon, disponible sur le lien: http://math.univ-lyon1.fr/capes/IMG/pdf/evaluation.pdf

(2) Blaine R. worthen, James R. sanders: **Educational Evaluation: theory and practice**, Worthington, Ohio: Charles A. Jones, California, 1973, p19

(3) محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية نظرياتها مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها**، دار الحامد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009، ص 199

(4) محمد أشرف المكاوي: **أساسيات المناهج**، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السّعودية، (الطبعة الثانية)، 2000 ص 112

(5) عبد الباسط هويدي: **"الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات"**، (أطروحة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2012)

- هل نجحت إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات (محتوى كمّي ونوعي، طريقة التدريس، وضعيات تعلمية، أساليب تعلّمية) في التعبير عن الأبعاد الاجتماعية التي تسعى المنظومة التّربوية إلى ترسيخها عند التّلاميذ بالشّكل الّذي يمكّنهم من فهمها واستيعابها والعمل بها.

أهداف الدّراسة

تمثّلت أهداف الدّراسة في فهم تجربة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في مناهجها ومضامين برامجها، والتّعرّف على مواطن التّجديد في هذه التّجربة، كما قدّمت الدّراسة وصفا مفصّلا لمنهاج التربية المدنية لمرحلة التّعليم المتوسط في علاقته بجملة من الأبعاد الاجتماعية التي يحتويها هذا المنهاج، موضّحا كيفية تناول تلك الأبعاد الاجتماعية في الكتاب المدرسي للسّنوات الأربع من مرحلة المتوسّط، كما هدفت الدّراسة إلى بيان دور استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية و تحاول معرفة الأبعاد الاجتماعية الّتي تحظى بحضور قوي في منهاج التّربية المدنية وتكشف الأسباب وراء ذلك، كما هدفت إلى التحليل النّوعي لمنهاج التّربية المدنية في المرحلة المتوسّطة بهدف التّعرّف على الأسلوب الّذي تناول به هذا المنهاج الأبعاد الاجتماعية.

منهج الدّراسة

اعتمد الباحث في دراسته على منهج تحليل المضمون لدراسة المضامين الاجتماعية في كتاب التربية المدنية لمرحلة التّعليم المتوسّط، كما اعتمد أيضا على المسح بالعيّنة لوصف جملة الطّرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التّعلمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتّلميذ إلى الكفاءة المستهدفة و كذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات.

عيّنة الدّراسة

تم اختيار عينة الدّراسة بطريقة قصدية حيث تمّ اختيار كتب التربية المدنية لمرحلة التّعليم المتوسط حيث شملت أربعة (04) كتب لمادة التّربية المدنية (السنوات: الأولى، الثانية، الثالثة والرّابعة)، أما من أجل دراسة الطّرائق والأساليب فقد اختار الباحث 27 أستاذا يدرّسون في مختلف سنوات مرحلة التّعليم المتوسّط.

أدوات الدّراسة

استعان الباحث للإجابة على تساؤلات الدّراسة بثلاث أدوات أساسية تمثّلت في: بطاقة تحليل المحتوى والّتي كان الهدف منها هو جمع البيانات حول المضامين الاجتماعية لإستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، كما اعتمد أيضا على بطاقة الملاحظة بهدف جمع البيانات حول الطّرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التّعليمية التّعلّمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتّلميذ للكفاءات المستهدفة وكذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات وذلك من خلال حضور الباحث للحصص الدّراسية للأفواج المختارة، وأما الأداة الثالثة فتمثّلت في الاستمارة للتعرّف على آراء الأساتذة في إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من ناحية سهولة تطبيقها وجدواها ومدى معرفتهم بالطّرائق والأساليب والوضعيات التعليمية التّعلّمية وللتّعرّف على دور الأستاذ في الحصص الدّراسية والوسائل التّعليمية الّتي يستخدمها.

نتائج الدّراسة

توصّل الباحث من خلال هذه الدّراسة إلى أن إستراتيجية المقاربة بالكفاءات نجحت عمليا في إيصال التّلميذ إلى جانب واحد من الجوانب الثلاث للكفاءة وهو الجانب المعرفي، مهملة الجانبين الأساسيين وهما جانب الأداء وجانب الانجاز أي أن الأساتذة ما زالوا يدرّسون باستخدام إستراتيجية التّدريس بالأهداف، وليس عن طريق مقاربة الكفاءات.

توظيف الدّراسة

تناولت الدّراسة موضوع المقاربة بالكفاءات لذلك كانت من الدّراسات الأولى التي اطّلعنا عليها وأعطتنا فكرة وتصوّرا لما يجب أن يكون في الجانب النّظري، كما تطرّق الباحث لموضوع التّقويم بشكل مفصّل وهو من المتغيّرات التي ندرسها في بحثنا هذا، إضافة إلى أنّها أفادتنا في صياغة عبارات الاستبيان.

الدّراسة الثانية: تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرّياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية لــ: حديد يوسف[1]

تساؤلات الدّراسة

لقد جاءت هذه الدّراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي درجة ممارسة أساتذة الرّياضيات في مرحلة التّعليم الثانوي للكفايات التّدريسية اللازمة لتدريس مادتهم؟
- هل توجد فروق في درجة ممارسة الكفايات ترجع إلى متغيّر الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتّخصص الأكاديمي بالإضافة إلى مؤسّسة التّكوين؟
- ما هي العوامل والصعوبات التي تؤثر في درجة ممارسة الأساتذة للكفايات التّدريسية اللازمة؟

هدف الدّراسة

كان الهدف من الدّراسة هو معرفة المتغيّرات التي تؤدّي إلى الاختلافات في امتلاك الكفايات ودرجة ممارستها لدى أساتذة الرّياضيات بالتّعليم الثانوي، كما هدفت إلى الوصول إلى قائمة للكفايات التّدريسية اللازمة لأستاذ التّعليم الثانوي لمادة الرياضيات، والوصول إلى وضع أدوات ووسائل تقويم الأداء التّدريسي بطريقة علمية موضوعية تمتاز بالصّدق والشّمول تكون بديلا لوسائل التّقويم التّقليدية، إضافة إلى أن الباحث أراد من خلال دراسته معرفة جوانب النّقص في برامج تكوين الأساتذة واقتراح البدائل المناسبة بناءا على نتائج البحث، إضافة إلى اقتراح الكفايات المناسبة التي يمكن من خلالها توظيف أساتذة التّعليم الثانوي بصفة عامة وأساتذة الرياضيات بصفة خاصة، وفي الأخير هدفت الدّراسة إلى التّعريف ببرنامج التّدريب أثناء الخدمة المستعملة في النظم التربوية المتقدّمة لمعالجة جوانب القصور في ممارسة الأساتذة للكفايات التّدريسية اللازمة.

[1] يوسف حديد: **"تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرّياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية"**، (أطروحة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008)

منهج الدّراسة

استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، إضافة إلى ذلك قام ببناء مقياس تقدير لمعرفة الجوانب التي تعيق أساتذة الرّياضيات في ممارسة كفايات تدريس المادة بشكل جيّد وأطلق عليه اسم مقياس تقدير معوّقات الأداء التّدريسي لأستاذ مادّة الرّياضيات في التّعليم الثانوي.

عيّنة الدّراسة

اختار الباحث مجتمع أساتذة الرّياضيات بمؤسّسات التّعليم الثانوي العاملين خلال السنة الدّراسية 2009/2008 وقام بإتباع أسلوب المسح الشّامل، وقد بلغ إجمالي عدد ثانويات ومتاقن ولاية جيجل 29 مؤسّسة للتّعليم الثانوي بينما بلغ عدد أساتذة الرّياضيات 166 أستاذا وأستاذة.

أدوات الدّراسة

قام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التّدريسية لأستاذ الرّياضيات بالتّعليم الثانوي يهدف إلى قياس الكفايات التّدريسية للأستاذ.

نتائج الدّراسة

توصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرّياضيات بالتّعليم الثانوي لكفايات التّخطيط للدّرس تبعا لمتغيراتهم الديمغرافية، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصّصاتهم الأكاديمية ومؤسّسة تكوينهم، كما توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرّياضيات لكفايات تنفيذ الدّرس تبعا لمتغيّر جنس الأساتذة ومؤهلاتهم العلمية ومؤسّسة تكوينهم، كما توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرّياضيات لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتّصال تبعا لمتغيّر جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤسّسة تكوينهم، هذا وتوصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات إدارة الفصل المدرسي تبعا لمتغيّر جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهّلاتهم العلمية وتخصّصاتهم الأكاديمية ومؤسّسة تكوينهم، إضافة إلى أن الدّراسة توصلت إلى انّه لا توجد فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرّياضيات، تبعا لمتغيّر جنس الأساتذة وخبرهم المهنية وتخصّصاتهم الأكاديمية ومؤسّسة تكوينهم.

توظيف الدّراسة

تعتبر هذه الدّراسة أكثر الدّراسات المشابهة لدراستنا هذه وذلك بتناولها لأهم متغيّرات دراستنا وهي: الإعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه، كما تمّ ربط بعض فرضيات الدّراسة بمتغيّر الخبرة المهنية لذلك ساعدتنا كثيرا في صياغة فرضيات الدّراسة الحالية وفي تحديد بعض العناصر والعناوين المهمّة في الجانب النظري، وكذلك كانت هذه الدّراسة موجّها لنا في صياغة عبارات الاستبيان كما أعطتنا فكرة عن بعض الاختبارات الاحصائية والتي كانت بمثابة الدّافع القوي لنا لإتّباع نفس المنهج العلمي الاحصائي في اعداد البحوث التّربوية.

الدّراسة الثّالثة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلّمي و مفتّشي المرحلة الابتدائية لـــــ: حرقاس وسيلة[1]

تساؤلات الدّراسة

تمثلت أسئلة الدّراسة فيما يلي:

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي الكفاءات ذات الطّابع الاتّصالي الخاصّة باللّغة العربية والفرنسية؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التّلاميذ الكفاءات ذات الطّابع المنهجي؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التّلاميذ الكفاءات ذات الطّابع الفكري؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التّلاميذ الكفاءات ذات الطّابع الشّخصي والاجتماعي؟
- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التّلاميذ الكفاءات العرضية؟

أهداف الدّراسة

سعت الباحثة من وراء هذا البحث إلى متابعة الإصلاحات التّربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها،كما سعت إلى المساهمة في توصيل صوت المعلّمين الذي لا يكاد يسمع والمساهمة في توضيح أهمية الإصلاحات.

منهج الدّراسة

بما أن البحث يدور حول تقصّي الإصلاحات التّربوية ميدانيا ومعاينة ما إذا كانت نتائجها المحدّدة في المناهج قد تحققت مع رصد آراء لمعلّمين والمفتشين والأولياء عمّا إذا كانت المقاربة ذات فعالية في تطبيق الإصلاحات وعليه تمّ اختيار المنهج الوصفي.

عيّنة الدّراسة

قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة النّهائية على عينة المعلّمين الّتي بلغ عدد أفرادها 100 معلما للغة العربية و40 معلّما للغة الفرنسية و24 مفتّشا للغة العربية و4 مفتّشين للغة الفرنسية.

أدوات الدّراسة

تمّ اختيار الملاحظة كأداة لهذه الدّراسة وتتمثّل في ملاحظة نتائج المناهج الجديدة من خلال رصد تعلّمات التّلاميذ والكفاءات المكتسبة لديهم وتجسيدها في سلوكهم، كما استخدمت الملاحظة في استجابات المعلّمين أثناء التّجمّعات التّكوينية، أما الحالة الثالثة التي استخدمت فيها الباحثة الملاحظة هي ملاحظة استجابات أولياء التّلاميذ أثناء الاجتماعات التي تنظّمها المؤسّسات التّعليمية وفي الساحات وأثناء أوقات الاستقبال مع المعلّمين، كما قامت الباحثة باستخدام أداة المقابلة وذلك مع عينة أولياء أمور التّلاميذ، وأمّا الأداة الثّالثة التي اعتمدت عليها الباحثة هي الاستمارة.

[1] حرقاس وسيلة: **"تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلّمي ومفتّشي المرحلة الابتدائية"**، (رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009)

نتائج الدّراسة

تحققت الفرضية العامّة للدّراسة المتمثّلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخصّ تحقيق المقاربة بالكفاءات المستهدفة في المناهج، كما أن أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدّراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول كما أن الكفاءات المحدّدة في المنهاج لم تحدّد انطلاقا من تحليل حاجيات التّلميذ ولا حاجيات المجتمع ولا طبيعة المتعلّم وبيئته، كما توصلت الباحثة إلى أن كثير من الأهداف ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة، كما توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى أن المعلّمين لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتّحديد بسبب ضعف التّكوين الأكاديمي وعدم دقة التّكوين التّأهيلي.

توظيف الدّراسة

لقد تشابهت دراسة الأستاذة حرقاس وسيلة مع دراستنا هذه في بعض المتغيّرات منها متغيّر المقاربة بالكفاءات ومعلّم المرحلة الابتدائية، كما اشتركت معها في بعض الأهداف حيث هدفت الدّراسة الى التّعرّف على مواقف المعلّمين الممارسين للتّعليم في المدارس الابتدائية في المقاربة الجديدة وهذا أيضا ما تضمّنته دراستنا هذه في بعض عبارات الاستبيان، إضافة إلى أنّ هذه الدّراسة أفادتنا في الجانب النّظري بتطرّقها لمفهوم المقاربة بالكفاءات واعطاء فكرة قبل البدء في البحث عن أهمّ العناصر التي يجب أن تدرج في الفصل المتعلّق بالمقاربة بالكفاءات.

الدّراسة الرّابعة: الأداء التّربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات لـــ: بشيري زين العابدين[1]

تساؤلات الدّراسة:

تمثّلت تساؤلات الدّراسة فيما يلي:

- ما مدى تحقيق أستاذ التّعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال أدائه التّربوي المتمثّل في استخدام المنهاج المدرسي وطرائق التّدريس المنظمة للتّعلّم وفي ضبط سلوك المتعلّمين، بالإضافة إلى ترسيخ القيم و تنظيم التّفاعل الاجتماعي؟
- ما مدى استخدام الأستاذ للمناج المدرسي ضمن أدائه التّربوي في التّعليم المتوسّط؟
- ما مدى تحقيق أستاذ التّعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال طرائق التّدريس الّتي ينتهجها داخل الصّف لتنظيم التّعلّم؟
- ما مدى تحكّم أستاذ التّعليم المتوسط في سلوك المتعلّمين ضمن المقاربة بالكفاءات؟
- ما مدى تحقيق أستاذ التّعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال توظيف القيم في الواقع الاجتماعي للمتعلّمين؟
- ما مدى تحقيق أستاذ التّعليم المتوسّط للكفاءات الاجتماعية من خلال التّفاعل الصفي بين المتعلّمين؟

[1] بشيري زين العابدين: **"الأداء التّربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات"**، (رسالة دكتوراه علوم، قسم علم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015-2016)

أهداف الدّراسة

- تهدف الدّراسة إلى بحث الأبعاد التّربوية المخطّطة في مناهج المنظومة التّربوية بعد الاصلاحات من حيث الجانب المعرفي والسّلوكي والاجتماعي.
- تهدف الدّراسة إلى تشخيص الأداء التّربوي للأستاذ من حيث تحقيقه للأبعاد التّربوية لمقاربة بالتّدريس بالكفاءات.
- تهدف الدّراسة إلى توجيه التقييم الموضوعي لمسار الاصلاح التّربوي من خلال أداء المدرّس في مرحلة التّعليم المتوسّط وذلك بالبحث في مدى قدرته على التّجاوب مع المستجدات التي جاءت بها المناهج الجديدة.
- تستهدف الدّراسة توضيح واقع المقاربة بالكفاءات لدى فئة المخطّطين التّربويين لسياسيتها من خلال كشف الواقع التّربوي لأداء الاستاذ الذي كان رهانا في تحقيق اصلاح المنظومة التّربوية.

منهج الدّراسة

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لوصف الأداء التربوي للأستاذ، ومنهج تحليل المحتوى لكشف ما تستهدفه السياسة التّربوية بعد الاصلاحات.

عيّنة الدّراسة

عينة التحليل كانت مناهج مادة الرياضيات والتربية التكنولوجية وعلوم الطبيعة والحياة في كتيب، مناهج مادة اللّغة العربية والتربية الإسلامية والفرنسية والانجليزية في كتيب، مناهج مادة التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا في كتيب، مناهج مادة التربية البدنية والتربية الفنية التشكيلية ومادة الموسيقى في كتيب.

أدوات الدّراسة

اعتمد الباحث على تحليل المحتوى من خلال:

فئة التّحليل: كفاءات المنهاج (الختامية، المرحلية، القاعدية).

وحدة التّحليل: معنى الأبعاد في الكفاءات/السياق (المعنى).

وحدة التحليل المعتمدة: السياق (المعنى).

نتائج الدّراسة

- تبيّن انّ أفراد العيّنة غير متحكّمين بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائهم التّربوي، فغالبيتهم لا يملك المنهاج الذي لا يمكن الاستغناء عنه اثناء الفعل التّربوي.
- معظم الأساتذة في التّعليم المتوسّط لا يفرّقون بين الكفاءات الّتي هي أساس العملية التّربوية ككل.
- جهل الاغلبية منهم بكون المنهاج وثيقة بنائية فهم يعتبرونه وثيقة ثانوية أو تدعيمية.
- غالبية أفراد العيّنة لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات الواردة في المناهج المدرسية فأغلبهم لا يبني وضعية الانطلاق مع المتعلّمين بعدم اشراكهم في صياغة الاسئلة الأساسية في بداية الدّروس.
- أغلب أفراد العينة لا يحقق الادماج في عملية التّعلم ولا يميّز بين معايير التقويم في الوضعية الادماجية.

- غياب استراتيجية واضحة لدى أفراد العيّنة في مسألة التّقويم المستمر للمعلّمين بسبب غموضها من حيث المعايير وكثير منهم يستخدم الأساليب التّقليدية.
- أغلب أفراد العيّنة غير متحكّمين في الوقت المخصص للنّشاطات بسبب كثافتها.

توظيف الدّراسة

لقد تناولت هذه الدّراسة موضوع الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات لذلك كانت مفيدة جدا بالنّسبة لنا أولا من حيث تغطيتها لعدّة عناصر تتعلق بالكفاءة وخصائص المدّرس في ظل المقاربة بالكفاءات وهي عناصر تشترك فيها مع دراستنا هذه، كما أنّ نتائج الدّراسة كانت جدا مفيدة لنا والطريقة المتّبعة في التّحليل اعطتنا فكرة عن ما يجب أن ننتهجه والنّقاط التي يجب التّركيز عليها في قراءة الجداول بطريقة سوسيولوجية.

الفصل الثاني: التّدريس وطرقه

تمهيد

إنّ منطلق التّدريس الحديث هو دور المتعلّم في التّعلّم، إذ يعتبره محور العملية التّعليمية، إلّا أنّ هذا لا يتحقق إلّا إذا لعب المعلّم دور المشرف والموجّه، وابتعد عن التّلقين والسّيطرة على الصفّ الدّراسي ومنه فالتّركيز على المتعلّم لا بدّ أن يتبعه تركيز على المعلّم وخصائصه الشّخصية والمهنية.

ومن هذا يصبح من الضروري الموازنة بين كلّ عناصر العملية التّعليمية من أجل الوقوف على نتائج التّعليم وهذا ما سنتعرّف عليه في هذا الفصل مع التّركيز على الممارسات التّدريسية التي يفترض أن يقوم بها لتحقيق الأهداف التّربوية المنشودة.

أولا- ماهية التدريس

1– التطوّر التاريخي لمفهوم التدريس

رغم أنّ التّدريس سلوك قديم مارسه الانسان منذ القدم، فإنّه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحصر عن شؤون المجتمع الدنيوية، لكنّ الأمر اختلف في الشرق، فمهنة التّدريس ظلت محصورة على رجال الدّين وموجّهة نحو الأمور الدّينية حتى بداية القرن العشرين، حيث أخذ التّدريس –بوجه عام– ومدارسه ومعلموه –بشكل خاص– يتّصفون بالتّخصصية والاستقلال التّدريجي عن السّلطة الدّينية المباشرة، ومهما يكن فقد انحصر التّدريس بمعناه المنظّم على اعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال وخير مثال على ذلك التّعليم الاشوري والإسبرطي أمّا في الصين القديمة فقد ركّز التّدريس على إعداد الكتّاب و الموظّفين الصّالحين للمجتمع وإدارته المدنية المختلفة.

مع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحوّل اهتمام التّدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم، كما كان الأمر في التّعليم الأثيني الذي تميّز بهذه الوظيفة و كّز على تحصيلها، وفي الهند ركّز التّدريس بدرجة رئيسية على تعليم العلماء والدّعاة لتحقيق غرضين رئيسيين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدّنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الاخرة.

عندما شعر الأوربيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم اهتمّوا بالتّدريس، وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على البحث والتّقصّي في انجازات اليونانيين والعرب المسلمين، للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوربية، ممّا تبلور من جرّاء هذا التّدريس حشد لا بأس به من العلماء الّذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النّظريات والإجراءات التّربوية والنّفسية، التي تناولها المربّون واستفادوا منها في التربية وتحسين ممارساتها ونتائجها، ومن أمثلة علماء التّدريس في عصر النّهضة وفي السنوات القليلة التّي تلته "ماروجراسكان" Marograskan، و"جون لوك" John Look، و"كومينيوس" Komenyous، و"روسو" Rosso، و"بستالوزي" Bestalozy، و"فروبل" Frobel، و"هربارت" Herbart، وغيرهم.

مع إطلالة القرن العشرين، بدأ التّركيز على الطّفل واهتماماته ورغباته يظهر جليّا في التّربية الرّسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميّزة حين قام "جون ديوي" Dewey بالإفادة من تعاليم و فلسفات من سبقه من أمثال "روسو" و"بستالوزي" و"فروبل" وغيرهم وخاصّة ما يتعلّق منها بنموّ الطّفل، مترجما إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت علم التّربية بشكل علم حتّى منتصف القرن العشرين.

والتّدريس الّذي تطوّر تدريجيا عبر العصور حتّى وصلنا بصيغته الحديثة هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي أخذ من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع والفلسفة والمنطق والعلوم الطّبيعية وعلم النّفس التّربوي كثيرا من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كلّه أن تميّز بطبيعة خاصة[1].

2– مسلمات يقوم عليها التّدريس

يقوم التّدريس على مجموعة من المسلّمات نذكر منها:[2]

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية تتألّف من مدرّس، تلميذ ومادة تعليمية أو خبرة تربوية، ويحاول المدرّس أن يحدث تغيرا حسنا منشودا في سلوك التّلميذ.
- التّدريس سلوك اجتماعي، أي لابدّ من وجود تلاميذ ومدرّس، ومن وجود قدر كبير نسبيا من التّفاعل بينه و بين هؤلاء التّلاميذ.
- التّدريس له بعد إنساني، أي أنّ المدرّس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية، مهما ارتقت درجة كفايتها، والوسائل التّعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرّس.
- التّدريس عملية ديناميكية، أي فيها حركة وتفاعل وكلّ من المدرّس والتّلميذ يثق في قدرة الآخر على التّأثير والتّأثر، فالمدرّس يسلّم بضرورة مشاركة التّلميذ في الموقف التّعليمي، والتّلميذ يسلّم بقدرة مدرّسه على التّأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التّربوية.
- التّدريس عملية اتّصال وسيلتها الرّئيسة اللّغة، أي أنّ المدرّس يتعيّن عليه إرسال رسالة معيّنة إلى تلميذ معيّن، وفقا لخطّة معيّنة، تساير فلسفة بنائه لمجتمع أفضل.
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتّدريس في ظلّ اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ولكنّ ذلك لا يعني بالضّرورة عدم وجود استراتيجية واضحة للتّدريس، كما لا يعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التّدريس بصفة عامّة.

3– مبادئ التدريس

يمكن تلخيص مبادئ التدريس التي ينبغي على المعلّم أن يراعيها عند تخطيطه لعملية التدريس وأثناء قيامه بها بالآتي:[3]

- التعلّم عملية مستمرة متواصلة تتطلّب البدء من حيث يقف المتعلّم، ومهمّة المعلّم هي ربط الخبرات الجديدة بخبرات الطّالب السّابقة، وهذا يعني أن يكون المعلّم على معرفة وافية بالطّالب الّذي يعلّمه وبخبراته السّابقة وبقدرته على تقبّل الخبرة الجديدة.
- وضوح الهدف من عملية التّدريس: فليس هناك عمل جدّي واحد يمكن أن يستقيم ما لم يتّضح الهدف منه، وينبغي على المدرّس أن لا ينسى هذا الهدف في غمرة نشاطه اليومي بل يجب أن يضعه نصب عينيه عند إعداد دروسه وعند قيامه بالتدريس وعند تقويمه

---

(1) كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 23–25

(2) ديريك رونتري: **تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج**، ترجمة فتح الباب عبد الحليم السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتقنيات التربوية، القاهرة، 1984، ص ص 10–19

(3) عادل عبد العز سلامة، سمير عبد سالم وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 27–29

للطّلبة، وتحديد الهدف يؤدي إلى التّركيز وعدم التّشتت بحيث نضمن تحقيق نتائج تعلميه في زمن معين.

- تزداد فاعلية التّعلّم إذا تضمّن ألوانا من النّشاط تستغلّ أكبر قدر من حواس الطّالب وقدراته فطاقات الفرد وإمكانياته تتمثّل فيما يملكه من حواس وقدرات جسمية وعقلية.
- ينبغي أن يتحدّى التّعلّم قدرات الطلبة ويشجّعها، ويتضمّن هذا المبدأ أن تتناسب المستويات التي ينشدها المعلّم من طلابه مع قدراتهم، وقد يصعب على المعلّمين مراعاة ذلك لارتباطهم بمناهج محدّدة، ولكن يستطيع المعلّم على الأقل أن يبذل جهدا في مجال سرعة التّعلم.
- ينبغي أن ترتبط الخبرات التّعليمية الجديدة بفهم وظيفي لها، فحفظ المعلومات وتذكّرها أمر مؤقت ما لم نستخدم ما نتذكّره في موقف ذي معنى، أي أن تكون المادة الدّراسية المقدّمة للطلبة في وحدات ذات مغزى، وأن يكون لها في ذهن الطّالب معنى محدّد و واضح.
- يتأثّر التّعلم بحالة المتعلّم الانفعالية، ومنه لا بدّ للمعلّم أن يحاول زيادة الانفعالات السّارة للطلبة ويقلّل من انفعالاتهم المؤلمة التي ترتبط بعملية التعلّم، ويمكن للمعلّم أن يحقق ذلك عن طريق مساعدتهم في حلّ مشكلاتهم وتناول الأمور التي تخصّ تعلّمهم بطريقة وديّة وتعزيز عملهم وتحصيلهم تعزيزا فوريا وفي الوقت المناسب.
- التدريس الجيّد هو الذي يشخّص صعوبات التّعلم ويعمل على تذليلها فمن المفيد للمعلّم أن يبحث في الأسباب التي تدعو إلى هذه الظّاهرة فقد يجدها في عدم وضوح الهدف، أو في عدم كفاية الإعداد للدّرس ممّا يؤدّي إلى اضطراب عملية التّعليم، أو في تحديد مستويات غير ملائمة فلا يجد الطّالب نفسه قادرا على تحقيقها، أو في سوء الحالة الصّحية أو النّفسية للطالب، أو عدم توافر المناخ الاجتماعي المناسب.
- باعتبار التّعليم عملية مقصودة ينبغي أن يقوم على التّخطيط العلمي السّليم، فالمعلم الكفء هو الّذي يفكّر في درسه مسبقا، والذي يضع خطّة لعمله.

4- خصائص التّدريس

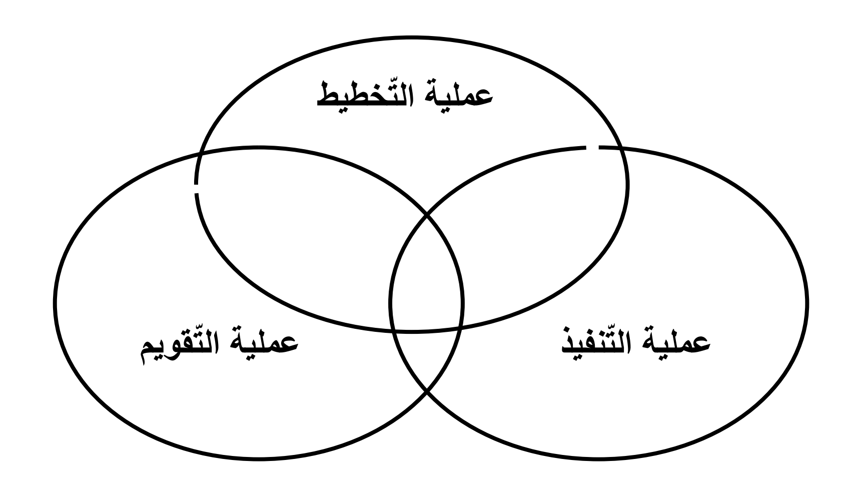
للتّدريس خصائص من أهمها:[1]

- التّدريس نشاط مهني متخصّص هادف يحترفه أشخاص مكلّفون رسميا -المعلّمون- بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معيّنة ممّا يتطلّب:
  - أن يكون لدى هؤلاء المعلّمين الكفايات التّدريسية Teaching competencies

  وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتّجاهات اللّازمة للمعلّم النّاجح في أداء مهنة التّدريس منها:
    - اتقان مادة التّخصص.
    - المعرفة بالخصائص النّفسية للطّلاب.
    - المعرفة بطرائق التّدريس.
    - اتقان مهارات التّدريس.

[1] داود درويش حلس، محمد ابو شقير: **محاضرات في مهارات التّدريس**، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، (دون طبعة)، (دون سنة النشر)، ص ص 13- 14.

- أن يتمّ إعداد المعلّمين لممارسة المهنة من خلال عملية التّأهيل المهني قبل الخدمة بكليات التّربية والاستمرار في هذا التّأهيل أثناء الخدمة المعروف باسم التّربية المستمرة.
- التّدريس عمليات أساسية مترابطة بين: التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم وذلك حسب الشّكل التّالي:



شكل رقم 04: عمليات التّدريس المترابطة[1]

- عملية التّخطيط Planning process

عملية التّخطيط للدّروس –الإعداد– خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلّم ويخطئ بعض المعلّمين حين يستهينون بهذه الخطوة ويستصغرون شأنها معتمدين على غزارة مادتهم وقدم عهدهم بمهنة التّدريس، فإهمال الإعداد اليومي للدّروس أو العجلة فيه يعرّض المعلّم لمواقف غير مرضية وتحدّ من تحقيق أهداف النّظام التّعليمي.

- عملية التّنفيذ The Implementing (Execution) process

عملية التّنفيذ هي قيام المعلّم بتطبيق خطّة التّدريس واقعا في حجرة الدّراسة من خلال تفاعله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة التّعلّم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التّدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معيّنة.

- عملية التّقويم Evaluation process

- تعتمد عملية التّقويم على قيام المعلّم بالحكم على مدى نجاح خطّة التّدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التّدريس، ومن ثمّ إعادة النّظر في خطط التّدريس وفي طريقة تنفيذ التّدريس إذا تطلّب الأمر ذلك.
- غرض التّدريس الأساس هو مساعدة الطّلبة على التّعليم والتّعلّم، لتحقيق أهداف معيّنة أهمّها تدريب الطّلبة على ممارسة التّفكير، ليصبح الطّالب أكثر كفاءة وقدرة لمعالجة القضايا الصّفية والحياتية إذ ليس الهدف من التّدريس تلقين المعرفة.

---
(1) داود درويش حلس محمد ابو شقير: **مرجع سبق ذكره**، ص 13

– النّشاط التّدريسي يمكن تحليله إلى عدد من المكوّنات الجزئية القابلة للملاحظة المنظّمة ومن ثمّ الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس وصولا إلى التّقويم.

5– أركان عملية التّدريس

لعملية التدريس أركان أربعة هي: الأهداف التدريسية أو التعليمية وحاجات واستعدادات التلاميذ أو ما يطلق عليه المدخلات السلوكية، ثم الخبرات والأنشطة التعليمية، ثم القياس والتقييم ويمكن توضيح تلك الأركان:[1]

5-1- الأهداف التّدريسية

فيها يحدّد التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ والتي تعدّ بمثابة نواتج تحصيل للتعلّم وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من التّلميذ في نهاية الموقف التّعليمي والشّروط التي تمّ فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

5-2- المدخلات السّلوكية

تشمل خصائص التّلاميذ وحاجاتهم إذ لا فائدة من تدريس شيء يعرفه التّلميذ ولا يحتاجه، بالإضافة إلى ضرورة تحديد خصائص التّلاميذ العقلية ومستوي ذكائهم و قدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نموّهم ونضجهم بالإضافة إلي الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للتّلميذ وهذا ما يطلق عليه بمحدّدات التّعلم.

5-3- الخبرات والأنشطة التّدريسية

وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية Process Variables وتشمل الخبرات المنتقاة والمصمّمة والمخطّطة والتي يتمّ من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة، وتظهر الخبرات التّعليمية للتلاميذ في صورة المنهج والوسائل التّعليمية التي تساعد على تحقيقه، بالإضافة إلى الإجراءات والأنشطة التّدريسية التي يقوم بها المعلّم والتّلاميذ بقصد تحقيق الأهداف، والتي يمكن أن تختلف من هدف لآخر تبعا للخبرات والأنشطة، فالدّروس النظرية تتطلّب طرقا محددّة في تحقيق أهدافها أما المهارات الأدائية فتتطلّب طرقا أخرى بينما إكساب الاتجاهات والمبادئ يتطلّب طرقا وأنشطة تدريسية أخرى.

5-4- القياس والتّقويم

ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل Product Variables وتشمل الجانب القياسي والتّقييمي والتّقويمي وهو ما يبيّن نوع ومقدار التّعليم والتّعلم الذي حصل من خلال عملية التّدريس والذي يقاس من خلال الأهداف السّلوكية المحدّدة كما تدخل عملية القياس والتّقويم في تحديد المتغيّرات السّابقة للتّدريس Pressage Variables من خلال تحديد حاجات ومهارات والقدرة التّحصيلية وقابلية التّلميذ للتّعلم ومدى استعداداته وقدراته، ولذا تصنّف عملية القياس والتقويم إلى عدّة مستويات منها التقييم المبدئي والتقييم التّكويني والتّقييم النّهائي.

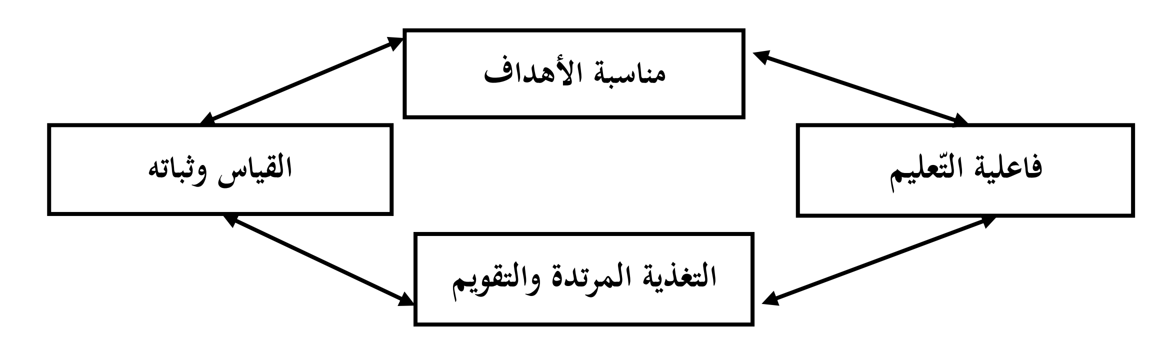
---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم**، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011، ص ص 15– 16

وترتبط أركان عملية التدريس ارتباطا عضويا ومتفاعلاً فالأهداف هي محور عملية التّدريس والموجّه لها، وفي الوقت نفسه تتطلّب خبرات وأنشطة تعليمية تعلّمية كما تصاغ في ضوء خصائص التّلميذ كما تبيّن لنا قياس مدي تحقق الأهداف حصيلة عملية التّدريس.

6– مراحل التّدريس

يتكوّن التدريس من عدة مراحل رئيسية يتميّز كلّ منها بدور ونوع معين من العمليات، وتتفاعل هذه المراحل فيما بينها وتؤثر كلّ واحدة منها على المراحل الأخرى، وقد وضّح كلّ من "هوف" و"دانكان" أربع مراحل للتدريس نوجزها في المخطط التالي:



شكل رقم (05): مراحل عملية التّدريس وتفاعلها[1]

إنّ هذه المراحل متتابعة ومترابطة ومتداخلة ولا يسير التّدريس من مرحلة إلى مرحلة على التّوالي أو بصورة فجائية ولكن يوجد فترات زمنية ووقت من الممكن أن يغير فيها الأساتذة أهدافهم حتّى في وسط التّدريس، وقد يتمّ تغيير طرق التّدريس المستخدمة قبل دخولهم إلى القاعات التّدريس كما أنّ بيانات القياس والتي قد تكون بمثابة درجات لاختبار قبلي تساعد الأستاذ على اتخاذ قراراته حول الأهداف وأيضا حول استراتيجيات التّدريس التي سوف يستخدمها، كما أنّ التقويم الموضوعي غالبا ما يلعب دوره أثناء التّعليم.

إنّ تعريف التّدريس من حيث كونه نشاط رباعي المراحل كلّ مرحلة لها خصائص مميزة يساعدنا على تحليل التّدريس ومناقشته، وأنّ وصف التّدريس وتحليله لا يمكن أن يتمّ إلاّ من خلال معايشة حقيقية للأستاذ مع تلاميذه[2].

7- مكوّنات عملية التّدريس

7-1- المعلّم و أدواره

يلعب المعلّم أدوارا عدّة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكنّ العديد من نشاطات المعلّم التّدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف تصف ما يمكن للمعلم عمله ليحدث التّعلّم المرغوب فيه وتغيّر من سلوك التّلاميذ وتعزّز تقدّمهم وتتمثّل هذه الوظائف في:[3]

---

(1) محمد طياب: **مرجع سبق ذكره،** ص ص 139– 140

(2) محمد طياب: **مرجع سبق ذكره،** ص 140

(3) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية،** درا الرضوان للنشر والتّوزيع، مؤسسة دار الصّادق الثقافية، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2013، ص ص 146–147

7-1-1- خبير (متخصّص) التّعليم Instructional expert

المعلّم هو الشّخص الّذي يخطّط للتّعلّم ويرشده ويقوّمه، وأنّه يضع القرار مسبقا لتحديد ماذا تعلّم، وما المواد التّعليمية المستعملة واللاّزمة لعملية التّدريس، وما الطّريقة التّدريسية التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مدخلات التّعلّم، هذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق منها تحديد الأهداف ومعرفته عن الموضوع وعن نظريات التّعلّم والدافعية وقدرات المتعلّمين وحاجاتهم.

7-1-2- القائد (الإداري – القيّم) Manager

دور المعلّم هو تهيئة بيئة التّعلّم وإدارتها الإدارة الصّحيحة من أجل إحداث التّغيير المناسب في سلوك المتعلّمين، وتقع على عاتق المعلّم مسؤولية تنظيم الصّف الدّراسي من مقاعد وإعلانات ولوحة البيانات والكتب الإضافية وتشجيع المتعلّمين على الاطّلاع على هذه الكتب.

7-1-3- المرشد (النّاصح) Counselor

دور المعلّم أن يملك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيّبة ومهيأة للعمل مع تلك المجموعات، وهذا يتطلّب منه فهما حقيقيا لنفسه ودوافعه وآماله ورغباته من ناحية وفهمه الآخرين من ناحية أخرى.

وفي ضوء كلّ هذا يفترض بالمعلّم أن يكون قادرا على القيام بعدد من السّلوكيات منها:

- القدرة على التّعبير والتوضيح والاستماع.
- القدرة على إقامة علاقات الألفة والمودّة وإشاعة جو المرح دون توتّر أو قلق.
- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبرّرات.
- القدرة على التّحكّم في سلوكه.
- القدرة على إدراك الفروق بين التّلاميذ.
- القدرة على تشخيص صّعوبات التّعلّم وعلاجها.
- القدرة على استعمال الوسائل التّعليمية.
- القدرة على إدارة الصفّ الدّراسي.
- القدرة على البحث والاطّلاع المستمرين.

7-2- المتعلّم (التّلميذ)

إذا كان المعلّم هو حجر الزّاوية في العملية التّعليمية، فإنّ التلميذ هو المستهدف من وراء هذه العملية حيث تسعى التّربية إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة.

وقد قامت دراسات عديدة بتحديد نماذج الشخصية لأدوار الطّالب داخل الفصل، واضعة بعين الاعتبار طبيعة هذه الأدوار المتعدّدة الأوجه، وأيضا ما تربط هذه الطّبيعة بمخرجات الطّالب، ولإيجاد نماذج شخصية الطّلاب استخدمت العديد من الأبعاد منها: قياسات قدرة التّلميذ الشّخصية، متغيّرات الدّافعية، بيانات التّفاعل الصفي، وقد أوضحت كيف أنّ هذه النّماذج قد تستخدم لترشيد المعلّمين وترفع وعيهم فيما يتعلّق بفعالية استراتيجيات التّدريس المختلفة، وهذه التّطوّرات مشجّعة

ويمكن استخدامها في البحث في أدوار الطّالب، حيث أن هذه الأدوار ليست سلوكية فقط بل متضمّنة ادراكات المعلّمين والطّلاب وتوقعاتهم للمواقف داخل الفصل[1].

ومهما تنوّعت نظريات التّعلّم التي يتّبعها المعلّم فإنّ البحث في علوم التّربية يقرّ بأنّ فعالية التّعلّم يتعلّق خاصّة بالحركية المعرفية للتّلميذ من حيث النوعية و الكميّة، وبعبارة أخرى يمكن القول أنّه من أجل تربية نوعية على المتعلّم أن يأخذ دورا فاعلا في عملية تعلّمه بأكبر قدر يمكنه ذلك، هذه الفعالية من طرف التّلميذ يمكن أن تتجسّد في عدّة طرق: العمل التعاوني، بحوث من الانترنيت، تحقيقات، مشاريع...الخ[2].

7-3- المادّة الدّراسية

تمثّل المادة الدّراسية الرّسالة التي ترسل للمتعلّم من خلال تفاعله مع المعلّم وفي أثناء مشاركته الفعّالة مع جميع مكوّنات المنهج بمفهومه الشامل، وتعتبر المادة الدّراسية ركنا أساسيا في عملية التّدريس ولا يستطيع أحد أن يقلّل من قيمتها أو أهميتها، فبدون معلومات لا يمكن أن نتصوّر أن هناك معرفة حقّه.

وهذه جملة من الملاحظات التي تتّصل بالمادة الدّراسية وتسهم في تحديد دور المادّة الدّراسية في عملية التّدريس:[3]

- المادّة الدّراسية مثل عيّنة مختارة لمجال معرفي معيّن، وحيث إنّ لكلّ فرع من فروعه المعرفية طبيعته الخاصّة التي تميّزه عن غيره من فروع المعرفة، سواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدّراسة فيه والمسلّمات التي تركّز عليها طرق البحث فيه وأساليبه والتّركيب الذّاتي لهذا الفرع، حيث أنه من الأهمية أن تعكس المادّة الدّراسية وتدريسها طبيعة هذا الفرع، وإلاّ خرج متعلّم هذه المادة بصورة مشوّشة.
- ضرورة مراعاة التّوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها والقيمة النّفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلّم وخصائصه بالدّرجة التي تساعده على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء و علاقات و مظاهر بيئته.
- ضرورة التّأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدّد الهيكل البنائي لها بالدّرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلّم وإكسابه الاتّجاهات والميول والقيم المناسبة.
- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادّة الدّراسية و أساليب التّدريس المناسبة لها.

7-4- بيئة التّعلّم (البيئة الصّفية)

يقصد ببيئة التّعلّم جميع العوامل المؤثّرة في عملية التّدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيّد للتّعلّم يجري فيه التّفاعل المثمر بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسية، وتيسّر أداء المعلّم لدوره وتزيد من اعتزاز المتعلّم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

وتنقسم هذه العوامل المؤثّرة إلى ثلاثة عوامل:[1]

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 81

[2] Xavier Roegiers: **L'approche par compétences en Afrique francophone**: **Quelques tendances**, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 7 Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève, Suisse, Mai, 2008, p 02

[3] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 84-85

7-4-1- العوامل الفيزيائية: وتتضمّن المرافق والتّجهيزات، المكتبة، الملاعب، الحديقة، نظافة المدرسة، توفير المواصلات، موقع المدرسة والجو الصّحي.

7-4-2- العوامل التّربوية: وتتضمّن الكتب المدرسية، المراجع والوسائل العلمية، النشاطات التّعليمية، المتاحف، وأساليب التّدريس والتّعلم المختلفة التي تتّصل بالتّعلم الفردي أو التّعلم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصّف الدّراسي، وإدارة الصّف.

7-4-3- العوامل الاجتماعية: وتتضمّن التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنّظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التّوجيه والإرشاد.

8– متطلبات نجاح العملية التدريسية

لا يمكن تحقيق الأهداف من خلال التدريس إلا بتوفير مجموعة من الشروط والمتطلبات التي تسمح بالسّير الحسن للعملية التّدريسية، وتتمثّل هذه الشروط والمتطلّبات في النّقاط الآتية:[2]

- توفُّر المعلّم المزود بالمهارات اللّازمة لأداء مهامه.
- الإعداد الجيد للمناهج الدراسية ومراعاتها لحاجات المتعلّمين وخصائص البيئة التي يعيشون فيها.
- توفر الوسائل والأدوات المساعدة على التعلّم كالآلات والأجهزة الحديثة مثل الكمبيوتر.
- ضمان مشاركة كلّ الأطراف (الأولياء والمسؤولين) المعنيين بالتّعليم في حوارات ونقاشات من شأنها تذليل الصعوبات التي تعيق العمل الدّراسي.
- إعداد أنظمة تقويم مواكبة للتطوّرات والاتّجاهات الحديثة في المجال التربوي.
- إعطاء نوع من الحرية للمعلّم في تكييف البرامج المقرّرة وفق ما يلائم تلاميذه وخصوصيتهم.
- الإعداد المسبق للموقف التدريسي: والذي يراعي فيه المعلّم خصائص المتعلّمين، كما يحدّد فيه كيفية تقديم محتوى الدّرس والزّمن اللازم لذلك والأدوات والوسائل اللازمة.
- أن يتّسم المعلّم بالمرونة في التّعامل مع التّلاميذ: فيتخلّى عن نقاط في الدّروس كان يراها ضرورية، وقد يركّز على نقاط كان قد اعتقد في الأوّل أنّها ليست مهمّة في الدّرس.
- قيام المعلّم بدراسات ميدانية وكتابة البحوث والتّقارير والتّجارب وسواها من الفعاليات والنّشاطات التّعليمية التي تساعد على تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلّمين وتتيح لهم فرص المشاركة الايجابية.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص85

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص 20

9- معايير جودة التّدريس

تتمثّل معايير جودة التّدريس في:[1]

9-1- معايير عامّة

- ينتسب إلى مدخل تدريسي معتمد.
- تستند طرقه إلى عمليات اختيار وانتقاء وصياغة وتنظيم وعرض.
- تتحدّد فنياته وإجراءاته وتتنوّع.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات ووسائل وأساليب طرق التّدريس.
- تتحدّد مداخله وطرقه وفنياته وإجراءاته وأساليبه ووسائله في ضوء أهداف الموقف التّعليمي.

9-2- معايير تتّصل بمكونات الموقف التّعليمي

- يستند إلى التمكّن من طبيعة المادة المتعلّمة.
- يستند الى التمكّن من طبائع المتعلّمين وخصائصهم.
- يستخدم وسائل و أساليب تكنولوجيا التّعليم المعاصرة.
- يستخدم إجراءات و فنيات تدريسية شيّقة وجذابة.
- يكون مناسبا في مداخله وطرائقه وفنياته واستراتيجياته لطبيعة المحتوى المقدّم في الموقف التّعليمي.

9-3- معايير تتّصل بإجراءات التّدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما

- يستند إلى خطّة مسجّلة بادئة بالأهداف منتهية بختام الموقف التّعليمي.
- يستند إلى التّخطيط المنطقي لخرائط الحقائق والمفاهيم والتّعميمات في المادّة المعلّمة.
- يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائية المصاحبة الموجّهة نحو تحقيق الأهداف.
- يعتمد على الاستشهاد والبرهنة وضرب المثال والتّطبيق على حالات ومواقف طريقا للتّفسير والشّرح والفهم.
- يحوّل المادة النّظرية إلى جوانب تطبيقية.
- يقدّم الأفكار المجرّدة بشكل محسوس.
- يضيف للمادة المقرّرة أفكارا جديدة طازجة.
- يمهّد للتّعلّم بإثارة وتنشيط وتحفيز دوافع المتعلّمين وميولهم وحماستهم وشوقهم وحبّ استطلاعهم.

---

[1] محمود كامل حسن النّاقة: **طرق التّدريس**، ورقة مقدمة الى ندوة مناهج التّعليم العام " نحو رؤية مستقبلية لمسار التّعليم العام في العالم الاسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة"، السودان، أفريل 2006، ص ص 27- 29 متوفر على الرابط الالكتروني:

www.ahlalhdeeth.com/vb/attachment.php?attachmentid=94122..

- يحتفظ باهتمام المتعلّمين وجذب انتباههم وتركيز وعيهم واستمرار متابعتهم بالتّعزيز وبتوجيهات التّعلّم.
- يتنوّع في طرقه وفنياته واستراتيجياته بتنوّع وتعدّد الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- يستند إلى أنشطة تعليمية متعددة تلبّي الرّغبات والقدرات المتخلفة للمتعلّمين.
- يعطي اهتماما خاصا بذوي الاحتياجات الخاصة من الضّعفاء المتأخرين ومن الأذكياء وأصحاب العقول الحادّة.
- يتوجّه في كلّ اجراءاته نحو تحقيق النّموّ الشامل للمتعلّمين عقليا ونفسيا واجتماعيا وجسميا.
- يتناسب مع استراتيجيات التّعلّم عند المتعلّمين وينميها.
- يركّز على تنمية الفكر العلمي والرّوح النّاقدة والفحص والتّأمل.
- يهتمّ بالتّدريب على الأنشطة الاجرائية التّعليمية مثل الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج والتّحليل والتّجريب والممارسة.
- يهتمّ بأساليب التّعلّم الذّاتي والبحث والتّنقيب والاعتماد على النّفس.
- يتيح الفرصة للمتعلّمين للمشاركة والمناقشة والحوار وطرح الأسئلة والاستكشاف والتّقصي والاستنتاج.
- يهتمّ دائما بالتّغذية الراجعة والتّحفيز والتّوجيه.
- يهتم بتنمية الاتّجاهات والقيم المرغوبة.
- يستخدم وسائل تشخيص الضّعف في التّعلّم وأساليب علاجها.
- يتضمّن وسائل وأساليب تقويم الموقف التّعليمي بنائيا ونهائيا بما يساعد على تحسين التّعلّم وتطويره.
- تتوافر فيه فنيات صياغة الأسئلة واستثارتها وتوجيهها وتوزيعها وبلورة ما يسفر عنها.
- يتّسق وعمليات اكتشاف المتعلّمين للمعرفة والاحتفاظ بها واستدعائها وممارستها وتطبيقها وتجديدها.
- يتكيّف مع طبيعة وسرعة التّعلّم عند المتعلّمين.
- يتلاءم مع الإمكانات المتاحة ويفعّلها لأقصى درجة ممكنة وأيضا مع الوقت والمكان المتاحين.
- يستغلّ الوقت بكفاءة ويحدّ من الوقت الضّائع.
- يتّسم بوضوح اللّغة وبساطتها ويسرّها.

10- نماذج التحليل التدريسي

اقترح نموذج التّحليل التّدريسي الباحث الهولندي فان جلدر Van Gelder وفيه قام بتحديد المكونات الأساسية للعملية التّعليمية، وهذه المكوّنات كما يظهرها (الشكل رقم 06) هي:

- الأهداف.
- العمل التّعليمي.
- نقطة الانطلاق.

- ضبط النّتائج.

ففي هذا النّموذج صمّم جلدر مجموعة من الدّروس وصاغ فيها تساؤلات اعتبرها بمثابة الخطوات الّتي ينبغي أن تتمّ فيها عملية التّدريس، وهذه التّساؤلات هي:

– ما الهدف الّذي يسعى المعلّم إلى تحقيقه؟ **(الأهداف)**.
– من أين ينبغي أن يبدأ المعلّم؟ **(نقطة الانطلاق**، أي وضع المعلّم عند بداية التّعلّم**)**.
– كيف يمكن أن أدرس؟ ويشمل ما يلي:
– كيف أختار وأنظّم المادة الدّراسية؟ **(محتويات التّعليم)**.
– ما أشكال العمل التّدريسي الّتي سأوظّفها؟ **(طرائق التّدريس)**.
– ما تمارين التّعلّم ومختلف التّطبيقات الّتي سأوجّه إليها؟ **(تمارين التّعلم والأنشطة)**.
– ما الوسائل الّتي سأستعين بها عند تدريبي لموضوعات المحتوى؟
– ما نتائج التّعليم؟ **(التّقويم)**.

إنّ أهمّ ما نلاحظه من نموذج جلدر المبيّن في الشّكل رقم (06) ما يلي:

– المواقف التعليمية من الواقع المدرسي.
– الشمولية.
– المرونة من حيث طبيعة العلاقة بين عناصره.
–

الهدف
المنطق
المحتوى
أشكال العمل التدريسي
تمارين التعلم
الوسائل التعليمية او الوسائط
ضابط النتائج

شكل رقم (06): نموذج جلدر لمكونات العملية التعليمية[1]

كما يمكن أن نذكر مجموعة من النماذج الخاصّة بالتّدريس كما يلي:[2]

10-1- نموذج جانييه (Ganyee) للإجراءات التّدريسية

والّذي يتمثّل في تسعة إجراءات يتمّ تقديمها أثناء التّدريس على النّحو التّالي:

– جذب الانتباه.
– تقديم الأهداف.

(1) عادل أبو العز سلامة وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص 46.
(2) محمود كامل حسن النّاقة: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 21- 22

- استدعاء التّعلّم السّابق.
- تقديم التّعلّم الجديد.
- تقديم دليل على التّعلّم من خلال إعطاء تعليمات بالمهام المطلوب إنجازها.
- ظهور الأداء المرغوب من خلال عرض لما تمّ تعلّمه.
- تقديم التّغذية الرّاجعة.
- التّقييم النّهائي للأداء.
- إثراء التّعلّم وتطبيقه في مواقف جديدة.

10-2- نموذج دنتن وسترنج و سفاج (Denton & Strong & Savage)

وهو يكاد يكون تطويرا للنّموذج السّابق ويتضمّن سبع مهام تدريسية هي:

- تحديد الهدف.
- زيادة دافعية المتعلّم.
- استدعاء التّعلّم السّابق.
- تقديم التّعلّم الجديد.
- التّأكيد على المفاهيم المتعلّمة.
- تطبيق التّعلّم الجديد.
- تقييم التّعلّم الجديد.

10-3- نموذج هنتر (Hunter) المطوّر

ويتضمّن سبع مهام هي:

- جذب انتباه التّلاميذ.
- تسجيل أهداف التّعلّم.
- تقديم خبرات التّعلّم.
- التّأكيد على حدوث التّعلّم.
- إتاحة فرص للتّدريب أو التّطبيق و الممارسة.
- غلق الدّرس و انهائه.
- امتداد أثر التّعلّم.

10-4- نموذج ليش وسكوت (leach &Scott)

ويتضمّن:

- تحديد أوجه التّعلّم.
- التّعرّف على التّعلّم السابق.
- تحديد متطلبات التّعلّم.
- تحديد أهداف التّعلّم.

- اختيار أنشطة تتناسب مع الأهداف وتحديد أسلوب متابعتها.
- متابعة تقدّم المتعلّم.
- تطبيق التّعلّم في مواقف جديدة.

ويلاحظ أنّ هذه النّماذج تمثّل خطّة عمل تتابع فيها الاجراءات مستندة إلى أسس ونظريات علمية وتشير أنّها تتلاءم مع الأهداف المنشودة من الموقف التّعليمي وتعمل على تحقيقها، وتتلاءم أيضا مع خصائص المتعلّمين وتلبّي حاجات حقيقية لديهم، وتسهم بفاعلية في إثراء التّعلّم، ولعلّ هذه النّماذج يمكن أن تكون بمثابة مصدر من مصادر اشتقاق معايير جودة التّدريس.

ثانيا- طرق التدريس

1- مفهوم طريقة التّدريس بين القديم والحديث

إنّ التّدريس الفعال هو ذلك النّمط من التّدريس الّذي يُفعّل من دور الطّالب في التّعلّم، فلا يكون الطّالب فيه متلقّيا للمعلومات فحسب بل يكون مشاركا و باحثا عن المعلومة بشتّى الوسائل الممكنة، فهو بالتّالي يعتمد على النّشاط الذّاتي و المشاركة الايجابية للمتعلّم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التّوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه وتقويمه.

فلقد كانت طريقة التّدريس في الماضي ترتكز على توصيل المعلومات إلى ذهن التّلميذ بطريقة يسهل استيعابها، أمّا حديثا فإنّها تعنى إلى جانب ذلك بالعمل على تهيئة الفرص أمام التّلاميذ لاكتساب الخبرات، وذلك عن طريق النّشاط والممارسة، وبهذا يتّسع الدّور الّذي تقوم به طرق التّدريس، وتصبح جزءا لا يتجزّأ من المنهج بمعناه الواسع المتطوّر بدلا من كونها وسيلة لنقل المعلومات إلى التّلاميذ فحسب.

والطّريقة والمادّة متلازمتان فما الطّريقة إلا الرّكن الرّابع من أركان التّدريس وهي: (المعلّم، التّلميذ، المادّة، طريقة التّدريس)، فهي تمثّل مع المنهج ساقي التّربية والتّعليم، ولتحقيق الأهداف نحتاج لطريقة مناسبة للمادة المراد تدريسها، علما أنّ الطّريقة نفسها تتأثّر بأهداف المادّة، ونوعية التّلاميذ، ونوعية محتوى المادّة، وتتعدّد تبعا للنّظريات النّفسية، والفلسفات التّربوية المستمدّة منها[1].

2– الفرق بين طرق وأساليب واستراتيجيات التّدريس

يمكن التّفريق بين الطّرق والأساليب والاستراتيجيات التّدريسية وفق الجّدول التّالي:

---

[1] زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم: **طرق تدريس التّربية الرّياضية: الأسس النظرية والتّطبيقات العلمية،** دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة الأولى)، 2008، ص 109

الجدول رقم (01): الفرق بين طرق وأساليب واستراتيجيات التّدريس

	الجوانب المختلفة	**الطرق**	**الأساليب**	**الاستراتيجيات**
الفروق	**شخصية المعلّم**	لا تتأثر بشخصية المعلّم	تتأثر بشخصية المعلّم	لا تتأثر بشخصية المعلّم
	التّخطيط والإعداد	تحتاج إلى تخطيط وإعداد مسبق	لا يتمّ الإعداد لها مطلقا	تحتاج إلى تخطيط وإعداد مسبق
	الخطوات التّنفيذية	لها خطوات إجرائية محدّدة	ليس لها خطوات إجرائية محدّدة	لها خطوات إجرائية محددة
	إمكانية ممارسة أكثر من...	يمكن ممارسة أكثر من طريقة أثناء العرض	يمكن ممارسة أكثر من أسلوب في آن واحد	لا يمكن ممارسة أكثر من إستراتيجية في وقت واحد
	الوقت	يتمّ تنفيذها أثناء التّدريس	يتمّ تنفيذها أثناء التّدريس	يتمّ تنفيذها قبيل التّدريس وعلى مدى زمني أطول

المصدر: صالح بن إبراهيم المقاطي: الطّرق والأساليب والاستراتيجيات في مواد التّربية الإسلامية، ص 39 **(1)**

3- أهداف طرق التّدريس الحديثة

تتمثّل أهداف طرق التّدريس الحديثة في:[2]

- إكساب المتعلّمين الخبرات التّربوية المخطّط لها.
- تنمية قدرة المتعلّمين على التّفكير العلمي عن طريق أسلوب حلّ المشكلات.
- تنمية قدرة المتعلّم على العمل الجماعي التّعاوني أو العمل في مجموعات صغيرة.
- تنمية قدرة المتعلّمين على الابتكار والإبداع.
- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- مواجهة المشكلات النّاجمة عن الزّيادة الكبرى في أعداد المتعلّمين.
- إكساب المتعلّمين القيم والعادات والاتّجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

(1) صالح بن إبراهيم المقاطي: الطّرق والأساليب والاستراتيجيات التّدريسية في مواد التربية الإسلامية، تاريخ التّصفح 2016/05/12، متوفر على الرابط الالكتروني:

https://profpms.files.wordpress.com/2014/09/7881d8a7d984d8b7d8b1d982-d988d8a7d 984 d8a3d8b3d8a7d984d98ad8a8-d988d8a 7d984d8a7d8b 3d8aad8b1d8a 7d8aad98ad8acd98ad8 a7d8aa-d8a7d984d8aad8af.pdf

(2) منشورات جامعة جازان تاريخ التصفح 1016/09/12، متوفر على الرابط الالكتروني:

http://colleges.jazanu.edu.sa/saf/Documents/books/%D8%B7%D8%B1%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3.pdf

4- الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التّدريس

التّربية عملية يجب أن تهتمّ بالتّلميذ من جميع النّواحي الجسمية والعقلية والنّفسية والاجتماعية والعاطفية، لذا لا بدّ من الاهتمام بطريقة التّدريس وقواعدها، لتسهيل مهمّة المعلّم في توصيل المعلومات وتحقيق الأهداف بأقلّ جهد، ومن بين هذه القواعد:[(1)]

- التّدرّج من المعلوم إلى المجهول.
- التّدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- التّدرّج من البسيط إلى المركّب.
- التّدرّج من المحسوس إلى المعقول.
- الانتقال من النّظري إلى العملي.

ولا توجد طريقة مثالية في التدريس أو طريقة تحقق كلّ الأهداف لذلك نحتكم إلى معايير لتحديد مدى القيمة والجودة المتوفرة والوظيفية في الطريقة ووجود هذه المعايير يحدد المزايا والعيوب في كلّ طريقة ومن هذه المعايير:[(2)]

4-1- تحقيق الهدف: قد يكون الهدف معرفيا أو لإثارة التّفكير أو التّأثير في الوجدان أو تعليم مهارة معينة لذلك يتمّ اختيار الطريقة التي تحقق الهدف المقصود.

4-2- التّعليم النشط: إيجابية المتعلّم ومشاركته الفعّالة معيار للحكم على الطريقة حيث يؤدّي التّعلم النشط إلى مزيد من الفهم واستثمار الخبرة الشخصية للمتعلّم.

4-3- انتقال أثر التّعلّم: التعلم عملية استثمارية وكلّما زادت الجدوى الاقتصادية كان التعلم أفضل واستخدام التّعلم في مواقف جديدة ومختلفة.

4-4- الاحتفاظ بالتّعلم: كلما كانت آثار التّعلم أطول كان التّعلم أفضل وأكثر جدوى.

4-5- إدارة الوقت: معظم الطرق التي يشترك فيها الطّالب تحتاج لوقت أطول نسبيا لذلك لابدّ من إدارة الوقت بطريقة مناسبة.

4-6- مراعاة الفروق الفردية: حيث التّعلم عملية فردية تتمّ داخل الفرد نفسه حيث يبني معرفته وتؤثر في ذلك الخبرات السابقة والاستعدادات النفسية والجسمية للتّعلم لذلك لابدّ من مراعاة هذه الفروق.

4-7- الاتّجاه الايجابي والألفة نحو الطّريقة: فهناك طريقة نميل لاستخدامها ونفضّلها وأخرى لا نحبها رغم مزاياها الكثيرة فالاتجاه الإيجابي يساعد على استمرارية التّعلم وزيادة الدافعية.

4-8- الملاءمة للكثافة الصفية وطبيعة المادة والإمكانيات المادية والبشرية.

---

(1) زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 111

(2) فتحية صبحي سالم اللولو: **استراتيجيات حديثة في التّدريس**، منشورات الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، (دون طبعة)، 2006، ص ص 02-03

5- أساليب التّدريس وأنواعها

ينبغي أن نؤكّد أنّ أساليب التّدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنّها تسير وفقا لشروط أو معايير محدّدة، فأسلوب التّدريس يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلّم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنّه لا يوجد أسلوب محدّد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أنّ مسألة تفضيل أسلوب تدريسي على غيره تظلّ مرهونة بالمعلّم نفسه، إلاّ أنّنا نجد أنّ معظم الدّراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التّدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التّحصيل، ومن بين أهم أساليب التّحصيل يمكن أن نذكر ما يلي:[1]

5-1- أسلوب التّدريس القائم على استعمال أفكار التّلميذ

يقسّم أسلوب التّدريس القائم على استعمال أفكار التّلميذ إلى خمسة مستويات نوجزها فيما يلي:

- التّنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبّر عنها التّلميذ.
- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلّم والتي تساعد التّلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها.
- استخدام فكرة ما من قبل المعلّم للوصول إلى الخطوة التّالية في التّحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.
- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلّم و فكرة التّلميذ عن طريق مقارنة فكرة كلّ منهما.
- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التّلميذ أو مجموعة تلاميذ.

5-2- أساليب التّدريس القائمة على تنوّع وتكرار الأسئلة

حاولت بعض الدّراسات أن توضّح العلاقة بين أسلوب التّدريس القائم على نوع معيّن من الأسئلة وتحصيل التّلاميذ، حيث أيّدت نتائج هذه الدّراسات وجهة النّظر القائلة أنّ تكرار إعطاء الأسئلة للتّلاميذ يرتبط بنمو التّحصيل لديهم، فقد توصّلت إحدى هذه الدّراسات إلى أنّ تكرار الإجابة الصّحيحة يرتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التّلميذ، أي أنّ أسلوب التّدريس القائم على التّساؤل يلعب دورا مؤثرا في نمو تحصيل التّلاميذ بغضّ النظر عن الكيفية التي تمّ بها تقديم هذه الأسئلة.

5-3- أساليب التّدريس القائمة على وضوح العرض أو التّقديم

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرّس لمادته العلمية بشكل واضح يمكّن تلاميذه من استيعابها، حيث أوضحت بعض الدّراسات أنّ وضوح العرض ذي تأثير فعّال في تقدّم تحصيل التّلاميذ، فقد أظهرت إحدى الدّراسات التي أجريت على مجموعة من المتغيّرات وذلك بعد انتهاء المعلّم من الدّرس على مدى عدّة أيام متتالية أنّ الطّلاب الذين أعطوا معلّميهم درجات عالية من وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولئك الذين أعطوا معلّميهم درجات أقلّ من هذه المتغيرات.

---

[1] عاطف الصّيفي: **المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث**، درا أسامة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009، ص ص 31-36

4-5- أسلوب التّدريس الحماسي للمعلّم

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلّم باعتباره أسلوبا من أساليب التّدريس على مستوى تحصيل تلاميذه، حيث بيّنت معظم الدّراسات أنّ حماس المعلّم يرتبط ارتباطا ذا أهمية ودلالة بتحصيل التّلاميذ.

وفي دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلّما حيث أعطيت لهم التّعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لتلاميذهم من الصّفين السادس والسابع، قد تبيّن من نتائج دراسته أن متوسط درجات التّلاميذ في الدّروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدّروس المعطاة بفتور في تسعة عشر صفا من العدد الكلي وهو عشرين صفا.

ومما تقدّم يتّضح أنّ مستوى حماس المعلّم أثناء التّدريس يلعب دورا مؤثرا في نمو مستويات تحصيل تلاميذه، مع ملاحظة أنّ هذا الحماس يكون أبعد تأثيرا إذا كان حماسا متّزنا.

5-5- أسلوب التّدريس القائم على التّنافس الفردي

أوضحت بعض الدّراسات أنّ هناك تأثيرا لاستخدام المعلّم للتّنافس الفردي كليا للأداء النّسبي بين التّلاميذ وتحصيلهم الدّراسي، حيث أوضحت إحدى هذه الدّراسات أنّ استخدام المعلّم لبنية التّنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصّف الخامس والسادس.

6- مميزات الطّريقة الجيّدة

تمتاز الطّريقة الجيّدة باستنادها على الأمور الآتية:[1]

- علم النّفس، الّذي يزوّدنا بالمعلومات عن دراسة الأطفال وميولهم ومراحل نمّهم وقابليتهم وطرق تفكيرهم.
- الطّريقة الجيّدة هي الّتي تستند على طرق التّعلّم وقوانينه.
- التّعلّم بالعمل، بالملاحظة والمشاهدة، بالتّبصّر، بالتّجربة والخطأ.
- الفعالية الذّاتية ضرورية للتّعلّم وأنّ الفرد يتعلّم بالخبرة والتّجربة.
- قوانين التّعلّم المختلفة، الاستعداد، التّمرين، التّأثير، الاستعمال...الخ.
- الطريقة الجيّدة هي الّتي تراعي صحّة الطّالب العقلية وتتضمّن هذه المراعاة:
  - تنمية الانضباط الذّاتي وتجنّب القسوة والشّدة المتناهية.
  - عدم تهديدهم بالدّرجات وإنقاصها أو ترسيبهم وما إلى ذلك.
  - خلق رغبة للعمل في الطّلاب وللتّعاون فيما بينهم.
  - استحسان عمل الطّلاب ومدح من يستحقّ المدح وإعطائهم أعمالا يستطيعون النجاح في انجازها.
- الطّريقة الجيّدة هي الّتي تراعي صحّة الطّالب البدنية أيضا.
- اختلافها باختلاف سنّ الطلبة ومراحل نموّهم ومدى رقيّهم العقلي.
- مراعاتها للأهداف التّربوية الّتي نستهدفها من التّعليم واختلافها حسب ذلك.

---

[1] محمّد حسين آل ياسين: **المبادئ الأساسية في طرق التّدريس العامة**، دار القلم، بيروت، لبنان، (دون طبعة)، 2006، ص ص 61- 63

- مراعاتها لطبيعة مادة الدّرس والموضوعات الدّراسية.
- مراعاتها لما يتيسّر لدى المدرّس من وسائل الإيضاح ووسائل التّمثيل والتّشبيه والنّماذج المطلوبة في بعض الدّروس.
- صلاحيتها للتّكيّف والتّكييف إذا اقتضت الظّروف الصّفية الطارئة لذلك وبعبارة أخرى مرونتها.
- تمتاز الطّريقة الجيّدة في التّدريس بكونها معدّة ومنظّمة حسب الوقت المخصّص ومستقاة من شخصية المدرّس وإبداعه وابتكاره، فكلّ مدرّس يدرس الدّرس نفسه بطريقة غير الطّريقة الّتي يتّبعها آخر تبعا لخبراته وتجاربه الشخصية.

7- اتجاهات حديثة في طرق التّدريس

التّفكير السّائد في مجال طرق التّدريس هو الاتّجاه نحو الانتقاء، أي اختيار ما يبدو أنّه الأفضل من مختلف الطّرق والأساليب، فلا ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة، والانتقاء يتطلّب جهدا من المعلّم فهو يتطلّب منه أن يعرف معرفة جيدة مصادر ونظم و أساليب التّعليم المختلفة ليختار بحكمة ما يصلح، كما يتطلّب منه الذّكاء والحماسة والرّغبة في رفض ما لا يناسب.

والتّدريس يتضمّن أكثر من معرفة الطّرق، فمعرفة المعلّم للنّظريات النّفسية واللّغوية ولأساليب التّدريس لا تكفي وحدها، فيجب أن يحبّ المعلّم تلاميذه ويخلص لهم ويتفانى في أداء واجبه ويحبّ المادة الّتي يدرّسها.

والنّظرة الحديثة إلى طرق التّدريس تعتبرها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الّذي يحيط بالمتعلّم كي ينشّط ويغيّر من سلوكه، والأساس الّذي تقوم عليه هذه النّظرة هو أنّ التّعليم يحدث نتيجة للتّفاعل بين المتعلّم والظّروف الخارجية وأنّ دور المعلّم هو تهيئة هذه الظّروف بحيث يستجيب لها المتعلّم ويتفاعل معها، وتتميّز هذه النّظرة بأنّها تنوّع أهداف التّعليم ولا تقصرها على المعلومات وتجعل دور المتعلّم ايجابيا في الكشف والتّحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين وهي فوق هذا توسّع مجال عمل المعلّم من حيث احتكار المادة التي يقدّمها والأسلوب الّذي يتّبعه في التّقديم والوسائل الّتي يستعين بها في ذلك.

فينبغي أن لا ينظر لطريقة التّدريس على أساس أنّها شيء منفصل عن المادّة العلمية أو عن المتعلّم بل على أنّها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته والأهداف الّتي ينشدها المعلّم من المادة العلمية، والأساليب والوسائل الّتي تتبع في تنظيم المجال للتّعلّم، ومتى ما قرّر المدرّس أنّه سوف يدرّس لتلاميذه شيئا فإنّه عليه بالضّرورة أن يقوم من جانبه بعدّة أنواع من النّشاط، ينبغي عليه أوّلا أن يقرّر ويحدّد الأهداف الّتي يقصد تحقيقها في نهاية المقرّر الدّراسي، ثمّ عليه عندئذ أن ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطّرق الّتي تناسب الأهداف، والّتي تدفع التّلميذ للتّفاعل مع المادّة الدّراسية الملائمة بما يتّفق مع مبادئ التّعليم، وفي النّهاية ينبغي عليه أن يقيس أداء التّلميذ وفقا للأهداف الّتي انتقاها في الأصل[1].

---

[1] محمود رشدي خاطر وآخرون: **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم، تونس، (الطبعة الثانية)، 1986، ص ص 150- 151

خلاصة

تبيّن من خلال هذا الفصل الأهمية التي تحظى بها عملية التدّريس إذا ما تمّ اختيارها بالشّكل المناسب وفق معايير وأسس معيّنة، حيث أنّ معرفة المعلّم بالأسس الفلسفية والتّربوية لمهنة التّدريس وتطبيقاتها وفق نظريات ونماذج معيّنة تساعده فيما يقوم به، فعلى المعلّم أن يختار طريقة التّدريس تبعا للمادة المدرّسة والوسائل التّعليمية المتوفرة مع مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ، حيث تتجه طرق التّدريس الحديثة إلى تنمية قدرة المتعلّمين على الابتكار والإبداع.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في التّعليم

تمهيد

يعرف العالم في الوقت الراهن تطورات مستمرة وفي جميع المجالات، ومع تطوّره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التّغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النّظام التّربوي وذلك ليس من أجل مسايرة التّحوّلات الحاصلة في العالم والتّكيّف معها فحسب بل واستشراف المستقبل، حيث يعتبر الاهتمام بالمجال التّربوي من أهمّ أسباب التّقدم.

ولمواكبة التطوّر الحاصل في العالم و الوصول إلى أعلى درجات التّقدّم فإنه كان لزاما على الباحثين والهيئات المختصة، ضرورة إصلاح النّظام التّربوي وتعديله وتحديثه، إنّ وجه التّجديد في هذه المناهج يتمثّل في أنّها تنتظم حول المقاربة بالكفاءات، حيث تمثّل هذه المقاربة جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطوّر التكنولوجيا.

أولا- الكفاءة

1– المفاهيم المرتبطة بالكفاءة

1-1- مفهوم القدرة Capacity

القدرة والكفاءة مفهومان متجاوران ينتميان إلى حقل دلالي واحد، "فهاملين" يعتبر التّعليم/التّكوين مسألة موقف وبالتّالي يتوجّب التّركيز على ما ينمّي التّوجهات المعرفية les orientations cognitives والوجدانية والنفس–حركية، لأنّ اكتساب الكفاية يرتكز على هذه المواقف الفاعلة والمسهمة في تنميتها، تلك المواقف التي تشكّل محورا من محاور التّكوين عند بيير جيلي Pierre Gillet وهي التي تسمّى **قدرات** Capacité**.**

أمّا "كانيي" فقد اهتم بتشكيل فكرة متماسكة عن التّعلّم وتحدّث عن ما أسماه **حالات ثابتة** Etats persistants قائلا: "يؤسّس التّعلّم حالات ثابتة عند المتعلّم، وهذه الحالات تجعل الانجازات الملحوظة ممكنة، ومع أنّ هذه الانجازات تكون متنوعة فإنّ الحالات التي تفسّرها يمكن تصنيفها حسب بعض الخصائص المشتركة، لقد اخترنا أن نسمي هذه الحالات الثابتة قدرات Capacités، وهذا يعني أنّ الحالات الثابتة الفرد قادرا على بعض الانجازات".

إذن فالقدرة عند "كانيي" هي حالة ثابتة يؤسسها المعلّم في المتعلّم، تفسّر إنجاز الأعمال في مجالات نظرية وعملية مختلفة، وبهذا يكون كايني هو واضع الفرضية المركزية للقدرات[1].

أما فيليب ميريو Philippe Meirieu فعرّف القدرة باعتبارها نشاطا ذهنيا مثبتا وقابلا للتناسل في مجالات معرفية متعدّدة، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (Savoir-faire)، ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أنّ القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات[2].

---

(1) ميلود التوري: **من درس الأهداف إلى درس الكفايات مقاربة نظرية علمية دروس تطبيقية**، مطبعة أنفو–برانت، فاس، المغرب، (الطبعة الأولى)، 2004، ص 30

(2) Philippe Meirieu: **Apprendre…oui**, **mais comment**, ESF éditeur, Paris, 5 éme édition, 1990, p 181

1-2- مفهوم الفعالية Effectiveness

يرتبط هذا المعيار بمستوى الأداءات المحققة ودرجة تطابقها مع الأهداف المسطّرة، فكلّما تطابق الأداء مع الهدف المنشود كانت السيرورة التّعليمية– التّعلُّمية فعالة[1].

ويعرّف فينشر Fincher الفعالية بأنّها "تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها.

أمّا إجرائيا فالفعالية هي: مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة، وتصاغ بهذا المفهوم في شكل المعادلة التالية:

$$\textbf{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف + المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

وينظر البعض إلى الفعالية على أنها: القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعال، أما الهدف الذي ينشّط ويحفّز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا[2].

1-3- مفهوم المهارة Skill

يقصد بالمهارة التمكّن من أداء مهمّة محدّدة بشكل دقيق يتّسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتمّ الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقّة متناهية[3].

والمهارة هي "موضوع ذو صلة بالتّعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية. والمهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعّال لمهمّة أو تصرّف، وهي أكثر خصوصية من القدرة، لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة[4].

1-4- مفهوم الاستعداد Aptitude

يعني الخصائص الموجودة لدى الفرد حاليا والتي تمكننا من التنبؤ بمقدار أو كم القدرة التي يمكن أن يصل إليها في مجال معين بعد إعطائه قدرا من التّعليم والتّدريب (كما في المعاهد والمدارس والجامعات ومراكز التدريب)، كما نجد أن هناك فرقا جوهريا بين الاستعداد والقدرة فبينما يمثّل الاستعداد قدرة كامنة لم يتح لها الظهور بعد كالاستعداد لدى الفرد لتعلم لغة معينة لم يعرف بعد حرفا واحدا منها[5].

---

(1) عبد الرحمان التومي: **مرجع سبق ذكره**، ص 34

(2) محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود: **التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة الكفاءات المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص 75

(3) Roland Doron, Françoise Parot: **Dictionnaire de psychologie**, Presses Universitaires de France – PUF, 3e édition, 2011 (Habilité)

(4) فريد حاجي: **التّدريس والتّقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، دار الخلدونية، الجزائر، (دون طبعة)، 2013، ص 11

(5) فرج عبد القادر طه وآخرون: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار الوفاق للطباعة والنشر، أسيوط، مصر، (الطبعة الثالثة)، 2005، ص 88

يعرّف أحمد زكي بدوي الاستعداد على أنه "القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي "[(1)].

كما يعرّف الاستعداد بأنّه: "السرعة المتوقعة من التّعلم في ناحية من النّواحي ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد"[(2)].

1-5- مفهوم الانجاز Performance

ويعبّر عنه أيضا بالأداء وهو ما يتمكّن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبّر عن كفاءة معينة، وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه العائلة. يستخدم مصطلح المهمة أو الإنتاج للتّعبير عن الإنجاز حيث يتمّ تقييم الكفاءة من خلال مهمّة يبدي الفرد أثناء القيام بها سلوكات مكيفة تعتبر مؤشرات لهذه الكفاءة.

والانجاز هو ما يتمكّن الفرد من تحقيقه آنيا من تصرّف معيّن وفي ظروف محدّدة ويكون قابلا للملاحظة والقياس[(3)].

1-6- مفهوم الإستراتيجية Strategy

تعرّف الإستراتيجية في الميدان التّعليمي بأنّها "خطة عمل شاملة منظمة ومعقلنة، تتضمّن مسارا من العمليات الّتي تقود إلى تحقيق الأهداف، وتعرّف بأنّها: "المبادئ الموجهة للفعل الّذي يؤدّي إلى تحقيق الأهداف بالنّظر إلى الوسائل المتوفرة ومواصفات التّلاميذ[(4)].

كما يمكن أن تعرّف بأنها "نشاط تحويلي هادف لغايات و أغراض السّياسة التّعليمية بواسطة وضع وانجاز مجموعة من الإجراءات الديداكتيكية المنتظمة و العامة في سبيل تحقيق أهداف مرسومة يطول أو يقصر مداها، وإذا كان هذا النّشاط يتّخذ من تشخيص الصّعوبات والمشاكل الحاضرة الّتي يعاني منها مجال تعليمي ما نقطة انطلاق له، فإنّه يجد مستقرّ وصوله في البعد المستقبلي المستشرف"[(5)].

---

(1) خير الدين هني: **مرجع سبق ذكره**، ص 100

(2) **المرجع نفسه**: ص 100

(3) عبد الرحمان التومي، محمد ملوك: **المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات**، مطبوعات الهلال، وجدة، المملكة المغربية، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 31

(4) **المرجع نفسه**، ص 39

(5) **المرجع نفسه**، ص ص 39-40

2– التّصوّرات المختلفة للكفاءة

انطلاقا من التنوّع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصوّرات مختلفة و هي كما يلي:

2–1- الكفاءة كسلوك

لقد ظهر هذا التّصوّر في ميدان التّكوين المهني، ويرتكز أساسا على تحويل منصب الشّغل إلى سلوكات محدّدة وفق ما يتطلّبه هذا المنصب، وتتحدّد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقا من تمكّنه من تلك السلوكات[1].

وبهذه الرؤية يمكن أن تشكّل الكفاءة سلوكا شموليا قابلا للملاحظة والقياس، حيث تقوّم الإمكانات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقا من المقابلة ومراقبة السّلوك في وضعيات غير حقيقية، ولا يتمّ ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة، بل إنّها معقدة ونهائية حيث أنّ المتعلّم لا يمتلكها إلا بعد الخضوع لسلسلة من العمليات التّعليمية التي تبرمج من خلال زمن معيّن، في الغالب لن يكون حصّة تعلّمية واحدة[2].

إذن فالتّصوّر السلوكي للكفاءة يحدّد كفاءة الفرد من خلال إنجازه الفعلي للنّشاط المطلوب منه.

2–2- الكفاءة كوظيفة

يبنى هذا التّصوّر على المهارة المركّزة على الفعل أو السّلوك النّاجح، وهو يهتم مثلا بكفاءة سياقة الشاحنة، كفاءة الكتابة، وتقوّم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة[3].

والسّلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف، وهذا المعنى يتضمّن مفهوم الكفاءة، إذ تعدّ الكفاءة نشاطا قابلا للملاحظة فهي تتميّز بكونها "أنشطة تتجمّع وتتدرج في عمل مفيد وذي مغزى، بمعنى أنها ليست مجرّد رد فعل تثير منبّهات خارجية بل هي نشاط إرادي واعي وظيفي.

- **واعي:** لأنّ الشّخص أثناء إنجازه لكفاءة ما يستجيب للمنبّهات ويختار المعلومات ويستبعد الاستجابات الّتي لا تنسجم مع ما هو بصدده من نشاط.
- **وظيفي:** لأنّ الشّخص الّذي اكتسب كفاءة ما يوظّف قدراته ومكتسباته العقلية لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.
- **هادف:** لأنّه لا توجد كفاءة دون هدف.

2-3– الكفاءة كمعرفة

ويبنى هذا التّصوّر على أنّ المعرفة هي المحدّدة للكفاءات حيث أنّ المعارف محددة لعدّة مهن كالطب والهندسة، ويندرج ضمن هذا التّصوّر تعريف تشومسكي Chomsky الذي يعرّف الكفاءة على أنّها "نظام ثابت من المبادئ المولدة" والّذي استنبطه من خلال معرفته كيف يتعلّم الأطفال للغة الأم، حيث يرى أنّ هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته، كما تمكّنه من الفهم التّلقائي للجمل الّتي تنتمي لنفس اللّغة[4].

---

(1) الحسن اللحية: **نهاية المدرسة: الشغل والكفايات والمعارف النفعية**، توب إدسيون، الدار البيضاء، المغرب، (دون طبعة)، 2005، ص 36

(2) محمد الصالح حثروبي: **مرجع سبق ذكره**، ص 03

(3) الحسن اللحية: **نهاية المدرسة: الشغل والكفايات والمعارف النفعية، مرجع سبق ذكره**، ص 36

(4) **المرجع نفسه**، ص 37

إنّ هذه القدرة حسب "تشومسكي" غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشّخص خلالها عاجزا عن ذكر كيف يتمكّن من إنتاج توليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدّلالة في لغته.

نلاحظ أن تشومسكي قدّم بعدا جديدا للكفاءة وهو الاستعداد للمعرفة، وهذا التّصور يختلف مع السلوكيين حيث يوظّف المتعلّم العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل انجاز.

3– الكفاءة والنظريات التربوية

مثلما جاء سابقا في تعريف كلّ من المقاربة والكفاءة، حيث أن الأولى طريقة عمل ذات مبادئ نظرية، والثانية عبارة عن ما يمكن أن ينجزه الفرد من خلال توظيفه كلّ الموارد الممكنة من أجل التّكيّف مع المواقف المتعدّدة الّتي تواجهه، فإنّ هذا يؤكّد حتمية اعتماد هذه المقاربة على نظريات ذات تصوّرات فلسفية مختلفة، خاصّة أنّ هذه المقاربة حديثة في المجال التّربوي وبذلك ستتجنّب الأخطاء التي وقعت فيها بعض نظريات التّعلم (السّلوكية) وتستفيد من انجازات النّظريات الأخرى.

3-1– الكفاءة والسّلوكية

إنّ السّلوكية مدرسة من مدارس علم النّفس التي تفسّر التّعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معيّن من المثيرات التي تحيط به، وهي بذلك تعتمد على التّنميط والتّرويض في التّعليم، أي أنّها تحدّد النتائج سلفا ويقاد التّلميذ إليها، ومن روّاد هذا الاتّجاه "بافلوف" و"واطسون"، حيث يفسّر "بافلوف" التّعلّم بأنّه عملية تحدث

نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة[1]، كما دعا "واطسون" إلى اقتصار الدّراسة على السّلوك الظّاهر.

وبذلك فإنّ المدرسة السّلوكية تركّز بشكل كبير على السّلوك النّاتج عن التّعلّم، دون الاهتمام بسيرورة التّعلّم والنّسق الّذي يبني فيه الفرد معارفه، فهي لا تولي أهمية للتّفكير، و تجعل من المتعلّم عضوا سلبيا في العملية التعليمية، فهو مجرّد متلقّ لما يقوله معلّمه وهي بذلك تعتمد أسلوب تقويم السّلوكيات القابلة للملاحظة دون البحث في خفايا هذه السّلوكيات.

ومنه يتّضح أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت كردّ فعل على هذا التّصوّر الّذي يختزل التّعلّم في مثير واستجابة وحتّى وإن اهتم جانب منها بسلوك المتعلّم ولكن ليس بشكل منفرد.

3–2- الكفاءة والبراغماتية (النّفعية)

ظهرت الفلسفة النّفعية (البراغماتية) نتيجة للتّغيرات التي عرفها كل من المجال الصّناعي والسّياسي والاقتصادي والتّربوي في النّصف الأوّل من القرن العشرين، وهي تستمدّ أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتمّ بالجوانب العملية في التربية والّتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة.

ويعدّ **"**جون ديوي**"** (1859–1952) من بين الفلاسفة الّذين اهتمّوا بالتّعليم المدرسي والّذي حاول تطبيق أفكار هذه الفلسفة في الجانب التّربوي التّعليمي، حيث ترتكز فكرتها الأساسية على العمل والإنتاج، كما يرى أصحاب هذا الفكر أنّ "العقل مفروض على الخبرة والخبرة هي الّتي تقترحه وهي الّتي تختبره وهي الّتي تجربه"[2].

---

(3) مريم سليم: **علم النّفس التربوي**، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر والتّوزيع، 2004، ص 144

(2) محمد لبيب النجيحي: **مرجع سبق ذكره**، ص 23

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل، حيث لم يعد النّشاط مجرّد نشاط وإنّما الوقوف على النّتائج التي لا تأتي إلّا عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظّروف والعلاقات والتّتابع، وتكون هذه المعرفة أساسا لخطّة العمل إذ "عندما تربط بين الفعل والمعرفة نجد أنّ المعرفة توجّه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجا ووسيلة لا غاية، والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السّيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها"[1].

3-3- الكفاءة والنظرية المعرفية

ظهرت النّظرية المعرفية كردّ فعل على النّظرية السّلوكية التي اختزلت التّعلّم في مثير واستجابة، حيث يرى أصحابها أنّ العمليات العقلية التي يوظّفها المتعلّم هي التي تحدث التّعلّم وليس المثير والاستجابة، إنّ أصحاب هذه النّظرية يؤكّدون أهمية الإدراك والفهم في عملية التّعلّم، ويركّزون على أهمية كلّ من عملية الإدراك والتّفكير "يرى المعرفيون أنّ الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحلّ المشكلات"[2].

ويعدّ علم النّفس المعرفي أساس انطلاق أصحاب هذه النّظرية والذي من رواده "تشومسكي" الذي سبق ذكر تصوّره للكفاءة حيث ركّز فيها على الجانب المخفي، وهو يرى أنّ الكفاءة ليست سلوكا بل هي مجموعة من القواعد ليست قابلة للملاحظة، كما أنها تعبّر عن قدرة الفرد على التّكيّف مع مواقف غير معروفة لديه، والكفاءة من منظور الجشطالتية تعدّ سلسلة من الأفعال قابلة للملاحظة و ترتبط الكفاءة بالمهام التي يقوم بها الفرد.

إنّ المعارف بالنّسبة لمقاربة الكفاءة تكتسي أهمية كلّما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه، فإذا كانت النّظرية المعرفية تركّز أساسا على الطريقة التي تتمّ بها سيرورة التّعليم عند الفرد، والكفاءة يستدلّ عليها من خلال الانجاز الذي يحققه هذا الفرد من خلال تعبئته للمكتسبات المعرفية، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلّم النّشاط فإنّه هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة.

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي، وفي نفس المرجع ورد رأي "فليب بيرنو": "إنّ علاقات المعارف بالكفايات تعود إلى علم النّفس المعرفي أوّلا...".

3-4- الكفاءة والبنائية

يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ المتعلّم يقوم بدور نشط من أجل البناء المعرفي، من خلال القيام بالأنشطة المتنوّعة، ومن روّاد هذه النّظرية "جان بياجي" الذي يرى أنّ الإنسان يولد باستعداد معيّن وهو ميله إلى تنظيم الخبرات التي يتعرّض لها من المثيرات الخارجية، ويعمل على تنظيمها من خلال تكوينات عقلية موروثة ويقول جان بياجيه عن التّعليم والبنائية: "إنّ الفائدة الرّئيسية لنظرية النّمو العقلي في مجال التّعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطّفل ليقوم بتعلّم ذاتي، إنّنا لا نستطيع تنمية ذكاء الطّفل بالتّكلّم معه فقط، ولا تستطيع أن تمارس التّربية بشكل جيّد دون أن نضع الطّفل في موقف تعليمي، حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرّموز ويضع الأسئلة ويفتّش عن

---

[1] محمد لبيب النجيحي: **مرجع سبق ذكره**، ص 25

[2] مريم سليم: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 181-182.

إجاباته الخاصّة رابطا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر، مقارنا اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين..."[1].

ويتّضح من هذا القول أنّ تحقيق الكفاءة لا يأتي إلّا من خلال قيام المتعلّم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارفه، وإنّ تحقيق الكفاءة يظهر أيضا في الإستراتيجية الّتي يضعها المتعلّم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة.

4– خصائص الكفاءة

إنّ نموذج التّدريس بالكفاءات يقدّم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التّربوية، من حيث الآراء والمردود، عن طريق جعل المعارف النّظرية روافد مادية تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم في مختلف مواقف الحياة بكفاءة و يوجد العديد من الخصائص الّتي تميز الكفاءة وتتمثّل في:

4-1- الحربائية (الكفاءة مفهوم حربائي)[2]

يقول لوبوترف Leboterf "يمكن أن ننعت مفهوم الكفاية بما نعت به Heinz Von Foerster المعلومة (Information) بأنّها مفهوم حربائي Caméléon Conceptuel ممّا يدلّ على تنوّع و تعدّد دلالاتها".

بمعنى أنّ الكفاية تتلوّن بتلوّن المجالات الّتي تروّج فيها، فتتّخذ في كلّ مجال تعريفا يتلاءم وطبيعة هذا المجال:

- **ففي اللسانيات التّوليدية:** تعرف بأنّها طاقة توليدية تمكّن من إنتاج وفهم الكلام، وربّما هذا هو أوّل تعريف للكفاية يسوقه تشومسكي دافعا بالمقدّمات الديكارتية إلى نهايتها، علما بأنّ جوهر طرح تشومسكي هو الإبداعية في اللّغة (La créativité)، وحسب الملاحظة الأخيرة فإن تشومسكي يستحضر الطّابع الإبداعي للممارسة اللّغوية المعبّرة عن الانسجام والتّكيّف الّذين يجعلان الكلام الإنساني يتوافق ووضعيته (السياق المناسب له).
- **وفي ميدان الشّغالة** (Ergonomie)**:** نجد الكفاءة تحكمها نزعة وظيفية (خلاف النّزعة الفطرية الّتي تحكمها في اللّسانيات، ففي زمن سيادة الآلة والثورة المعلوماتية –حيث تمّ تحويل أعمال يدوية إلى أعمال آلية فتكفلت التّكنولوجيا الحديثة بالمهام الأكثر تعقيدا– أصبحت الحاجة ماسّة إلى استعمال مفهوم الكفاية لتفسير الممارسات المهنية كبنيات متكيّفة مع انجاز بعض المهام، فغدت الكفاءة تعرّف بأنّها مجموعة قارّة من المعارف والخبرات المهنية والممارسات النموذجية وطرق التفكير الّتي تمكّن من انجازها دون تعلّم جديد.
- **وأمّا في مجال علوم التّربية:** فقد كان من نتائج استخدام مفهوم الكفاءة كمبدأ منظّم للمقاولة بصفة خاصّة وفي مجال الشّغل بصفة عامة، أن تسرّبت إلى هذا الميدان فأصبح يُنظر إلى كلّ مؤسّسة تعليم/تكوين على أنّها مقاولة للاستثمار والإنتاج تشتغل وفق المقاربة النّسقية بمدخلات وعمليات ومخرجات لتحسين المردودية وتحقيق الجودة.

---

[1] مريم سليم: **مرجع سبق ذكره،** ص 201

[2] ميلود التوري: **مرجع سبق ذكره،** ص ص 17–19

2-4- الافتراضية: الكفاية مفهوم افتراضي[1]

وهذه الافتراضية يعبّر عنها:

- **في ميدان التّشغيل:** يعبّر عن افتراضية الكفاءة بالقوّة أو الخبرة إذ يرى برنار ري Bernard Rey أنّ الكفاية تعبّر عن قوّة افتراضية داخلية في الشّخصية غير أنّ لها ما يكفي من الموضوعية لتحقّق اعترافا اجتماعيا لأنّ الفرد الكفء هو الّذي يعترف به طرف الجمهور كمتوفّر على هذه القوّة، فلتحديد الكفاءة المناسبة للمنصب المناسب –في ميدان التّشغيل– لابدّ من وصف المهام المطلوبة، أي ربط الكفاءة بحركات نوعية أو سلوكات قابلة للملاحظة والقياس بهذه الصفة التي تستوجب تنفيذا في مجال (الوضعية)، وبما أن المجال ينقسم إلى عدّة أجزاء فإنّ الكفاية هي الأخرى قابلة للتّقسيم إلى حركات أساسية وأخرى فرعية.

  ويرى الباحثون في الكفاية الشّغالية أنّ هذه الأخيرة جاءت لتحلّ محلّ التّأهيل فوقع تغيير في التمثّل بموجبه فقدت المعرفة استعلاءها ليتحوّل مركز الثقل إلى الذّات أو الكيان الخبير، فلم يعد الاهتمام منصبّا على المعارف المستعملة في الشّغل بل على خبرة وتجربة العامل أي كفاءته.

- **وفي ميدان علوم التّربية:** يعبّر عن افتراضية الكفاءة بالذّكاء إذ أنّ كلّ حديث عن الكفاءة هو حديث عن الذّكاء وبالتالي فالكفاءة كذكاء تحيلنا على نظرية الذّكاءات المتعدّدة في علم النّفسles intelligences multiples تلك النّظرية التي تفرّعت عن الأصول البيولوجية للكفاءة البشرية في حلّ المشكلات.

3-4- البنائية [2]

الكفاءة شيء يبنى عن طريق التّعلم وهذا أمر يجمع عليه كلّ من تناولها كملكة أو فطرة أو سلوك وظيفي أو رصيد أو خطاطة أو بنية.

فعند هاملين Hameline أنّ لفظ كفاية يحيل على حذق الفعل Savoir-faire الّذي يمكّن من الفعل الفوري انطلاقا من رصيد حركي متاح.

وعند بيير جيلي Pierre Gellet أنّ الكفاءة نظام من المعارف والمفاهيم والإجراءات المنظمة في خطاطة عملياتية تمكّن من تحديد مهمة – مشكلة يتمّ حلّها بفعل ناجع (الانجاز).

وعند فيليب بيرنو Philippe Perrenoud أنّ إمكانيات الفرد لا تتحوّل إلى كفاية فعلية إلاّ بالتّعلم الذّي لا يأتي تلقائيا ولا يتمّ بنفس الدّرجة عند جميع الناس وفي خضم هذا التّعلّم يكتسب الفرد موارد يكون قادرا على تفعليها عند مواجهة وضعية/مشكلة.

إنّ الكفاية تبنى بطريقة نسقية، فهي تشكّل كلية منظّمة تتكوّن من عناصر متفاعلة ومتكاملة في وظائفها داخل هذه الكلية، ويمكن اختزال هذه العناصر في ثلاثة عناصر رئيسية هي: المدخلات– العمليات– المخرجات.

---

[1] ميلود التوري: **مرجع سبق ذكره،** ص ص 19–20

[2] المرجع نفسه، ص ص 23–24

4-4- اللانهائية[1]

الكفاءة لا نهاية لها لذلك فكلّ حديث عن الكفاءة هو حديث عن الإبداع اللانهائي في كلّ المجالات.

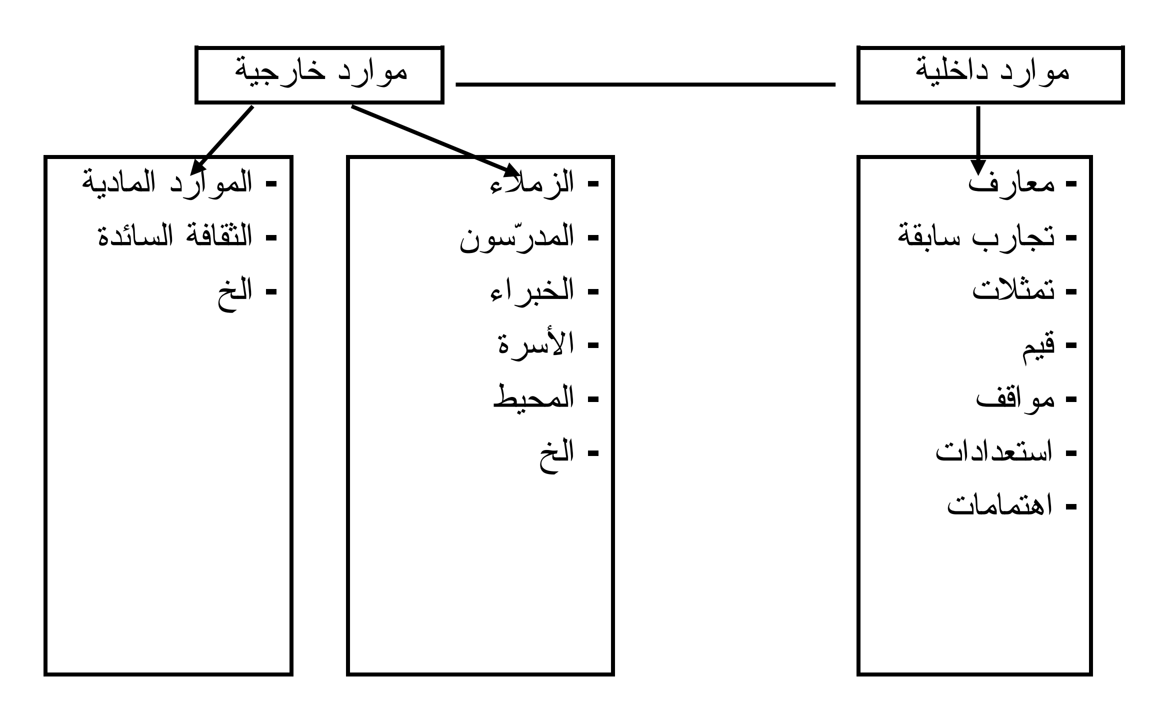
وعبّر عن هذا عند الكثيرين بالكرة الثّلجية الّتي يكبر حجمها كلّما أمعنت في التّدحرج، ولو افترضنا أنّ هذا التّدحرج يتمّ على منحدر لا نهاية له فإنّ هذه الكرة ستظل تنمو بوتيرة لا متناهية.

فمن مجموعة منتهية من أصوات اللغة الثمانية والعشرون يستطيع المتكلّم بها أن ينتج عددا لا نهاية له من الكلمات والجمل والنّصوص والخطابات، ومن مادّة مصنّعة (كالخشب) يستطيع النجّارون إنتاج عدد لا نهاية له من الأشياء الخشبية.

والكفاءة المهنية تتبلور نواتها الأولى إبّان التّكوين المستمر ثمّ تنمو وتتطوّر بالانخراط في ميدان العمل والممارسة، ويظلّ صاحبها في حاجة إلى تكوين مستمرّ.

4-5- الكفاية سياق (Contexte) محدّد

أي أنّها لا تنمو ولا تتطوّر إلّا في إطار سياق خاص يناسبها ويكون هذا السّياق مرتبطا بفئة محدّدة من الوضعيات تمكّن من تعبئة الموارد الضّرورية لاكتساب الكفاءة المنشودة، وتكون هذه الموارد حسب العديد من الباحثين إمّا داخلية أو خارجية وتشمل حسب المخطط التالي مجموعة من المكوّنات:



الشكل رقم (07): الموارد القابلة للاستثمار في مجال الكفاءة[2]

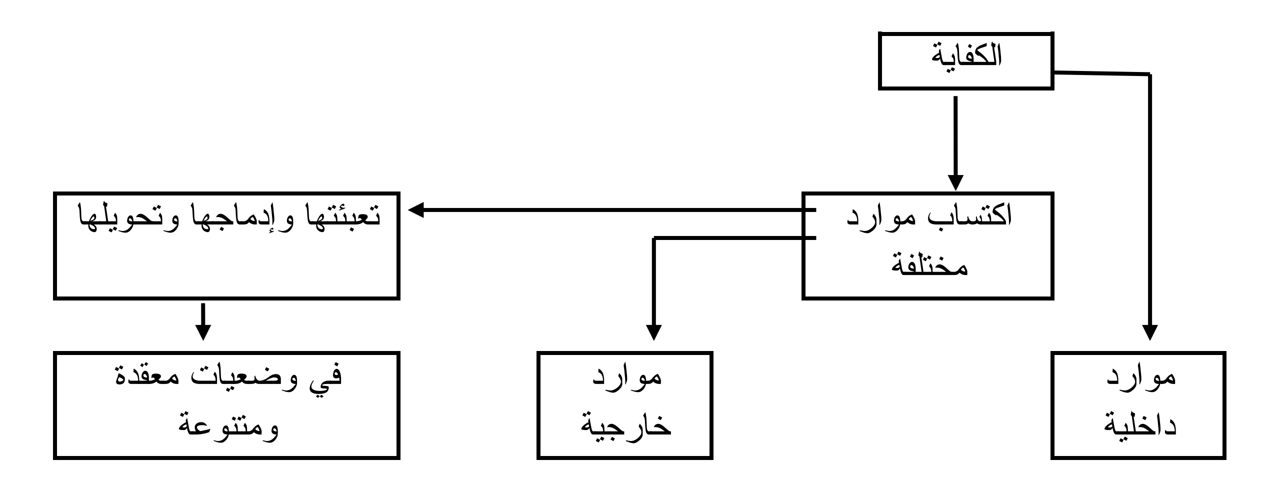
---

[1] ميلود التوري: **مرجع سبق ذكره**، ص 28

[2] عبد الرحمن التومي: **مرجع سبق ذكره**، ص 25

4-6- بناء المعارف شرط أساس لاكتساب الكفاية، وتنقسم هذه المعارف حسب علم النّفس المعرفي إلى ثلاثة مستويات: معارف إعلانية، معارف إجرائية، ومعارف شرطية.

4-7- الكفاءة لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على تعبئة هذه المعارف وإدماجها وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى انجاز ملائم.



الشكل رقم (08): دينامية الكفاءة(1)

4-8- يتمّ الحديث في إطار بناء المعارف المرتبطة بالكفاءة عن عملية ترابط بين مكوّنات هذه المعارف بحيث يتمّ تحليل وضعية التّعلّم المرتبطة باكتساب الكفاءة بناء على هذا التّرابط وهذه العلاقة الدّاخلية بين مختلف المكوّنات، وبهذا لا يمكن اكتساب كفاءة ما إلا إذا كانت المعارف المرتبطة بها منظمة ومرتبة ومدمجة بكيفية جيدة.

وهناك من يذكر خصائص أخرى للكفاءة وتتمثّل في:(2)

4-9- توظيف جملة من المواد

إنّ الكفاءة تتطلّب تسخير مجموعة من الإمكانيات والمواد المختلفة مثل: المعارف العلمية والمعارف التجريبية الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية والمهارات الحركية، وهذه الموارد يتمّ توظيفها حسب مواقف ووضعيات ومتطلّبات التّوظيف إزاء الإشكال المطروح مهما كان مستواه.

4-10- الغائية والنهائية

إنّ الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية وهي ذات وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخّر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أو حلّ مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة الاجتماعية الخاصة والعامّة أو في جانب من الحياة المهنية.

---

(1) عبد الرحمن التومي: **مرجع سبق ذكره**، ص 27

(2) عطاء الله أحمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دون طبعة)، 2009، ص ص 58-59

4-11- الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد

إنّ تحقيق الكفاءات لا يحصل إلّا ضمن الوضعيات الّتي تمارس في ظلّ هذه الكفاءة وضعيات قريبة ببعضها البعض فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيات الّتي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة مثل: أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة، فأخذ رؤوس أقلام في درس ليست هي كفاءة أخذ رؤوس أقلام في اجتماع.

وعلى الرّغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات الّتي تنتمي إلى موارد مختلفة أي من مادة لأخرى، تبقى الكفاءات متميّزة عن بعضها، فإذا اكتسب المتعلّم كفاءة مثلا في حلّ مسائل الرّياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحلّ مسائل في الفيزياء إلّا إذا كانت الوضعية في المجالين السّابقين (رياضيات وفيزياء) هي من نفس الفئة الوضعيات.

ومنه فإننا عندما نكون بصدد التّدريس بواسطة الكفاءات لابدّ أن نختار الكفاءة بانتقاء مجموعة الوضعيات المتدرّجة ذات المجال المشترك، ثمّ نحدّد الوضعية المشتركة ذات المعالم الواضحة حتّى نحصل على كفاءة دالّة حقيقية.

4-12- الكفاءات غالبا ما ترتبط بالمادة (السياق الّذي تمارس فيه)

في أغلب الأحيان توظّف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدّة مواد، أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التّحكّم في عدّة مواد لاكتسابها، فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتّى وإن كانت الخطوات الأساسية نفسها والّتي هي (الإطار النظري، جمع المعطيات والبيانات) إلا أنّ الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدّد الّذي هو بصدد البحث فيه.

إذن فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات والقدرات والمعارف الّتي لها ارتباط مباشر بالمادة الدّراسية، فعندما يراد إكساب التّلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلا فإنّ المعارف المتعلّقة بالنّحو و الصّرف وعلامات الوقف والتّراكيب والصيغ وكذا الخبرات المكتسبة في التّعامل في مثل هذه الوضعيات تمثّل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة.

4-13- القابلية للتّقويم

عكس القدرات فالكفاءة تتميّز بإمكانيات تقويمها بناءا على النتائج المتوصّل إليها، لأنّ صياغتها تتطلّب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس، فإنّ تقييم الكفاءة يتطلّب وضع المتعلّم في إشكالية تقتضي دمج وتسخير مجموعة من الموارد.

حيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعيّة العمل المنجز من طرف المتعلّم ونوعية النّاتج الّذي توصّل إليه، حتّى إذا لم يكن ذلك بشكل دقيق بحيث يتمّ تحديد مقياس مثل: هل النّاتج الّذي قدّمه المتعلّم ذو نوعية؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية الّتي يقوم بها المتعلّم بغضّ النّظر عن النّتائج، وذلك بالحكم على السّرعة في انجاز العملية والاستقلالية واحترام الآخرين وهي كلّها كفاءات.

فحين نُقبل على تقويم الكفاءات لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلّم في موقف يدعوه إلى علاج الوضعية بتوظيف قدراته و مهاراته ومختلف إمكانياته بما في ذلك معارفه الفعلية والسّلوكية.

5– مستويات الكفاءة

للكفاءة مستويات إلا أنها ليست ثابتة ولا متفق عليها في مجال التربية والتعليم، لأنها تتركّب من المهارات ولا يمكن للمتعلّم أن يمتلك الكفاية إلا إذا امتلك المهارات المكوّنة والمشكّلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية، لأنّ من أهم مميزات الكفاءة أنها ختامية، ويرى البعض أنّه يمكن تقسيم مستويات الكفاءة حسب فترات التّعلّم إلى: [1]

5–1– الكفاءة القاعدية Compétence de base

هي المستوى الأوّل من الكفاءات وتتّصل مباشرة بالوحدة التّعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشّراتها المحدّدة فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللّاحقة (المرحلية) ثمّ الكفاءات الختامية في نهاية السّنة الدّراسية، ويؤدّي ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتّب عليه فشل في التّعليم.

فالكفاءة القاعدية توضّح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معيّنة، وكلما تحكّم فيها تسنّى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التّعليم.

5–2– الكفاءة المرحلية Compétence d'étape

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النّوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معيّنا، ويتمّ بناؤه كالتّالي:
كفاءة قاعدية 1+كفاءة قاعدية 2+كفاءة قاعدية 3=كفاءة مرحلية[2].

5–3– الكفاءة الختامية (النّهائية) Compétence finale

وتعدّ ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميّز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور[3].

5–4– الكفاءة المستعرضة (الأفقية) Compétence transversale

هي مكوّن مجموعة التّعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوّعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أنّ الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلّقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية[4].

وهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الكفاءات، والّتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل، ذلك أنّ التّحكّم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلّمين نحو التّمكن من التّعلّم في استقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كلّ الأنشطة والمواد اللّغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها. إنّ الاهتمام بتطوير

---

(1) خير الدّين هنّي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 76–77.

(2) حاجي فريد: **مرجع سبق ذكره**، ص 13

(3) خير الدين هني: **مرجع سبق ذكره**، ص 77

(4) **المرجع نفسه:** ص 77

الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحوّلات أساسية في عملية التّعلّم هي:

- المرور من التّعلّم الّذي يركّز على المواد إلى تعلّم يركّز على المتعلّم.
- المرور من التّعلّم الّذي يركّز على مكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلّم يركّز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدّد[1].

6- الأبعاد المختلفة للكفاءة

عند التّعمّق في تحليل الكفاءة نجدها مرتبطة بالمستوى الفردي والتّنظيمي، حيث يلعب المستوى التّنظيمي دور المنسق والمثمّن للكفاءات الفردية، أمّا على المستوى الفردي فقد تعدّدت الدّراسات في تحليل كيفية تشكّل وتكوين الكفاءة، ليأخذ مفهوم الكفاءة الفردية عدّة أبعاد، وقد حدّد لوبوترف Guy Le Boterf الأبعاد الثلاثة للكفاءة وهي:[2]

- المعارف (المعلومات) **Savoir**
- المهارات (الممارسات) **Savoir- faire**
- حسن التّصرّف (التّصرفات) **Savoir- être**

6-1- المعرفة Savoir ou connaissance

تتعلّق بمجموع المعلومات المنظّمة المستوعبة والمدمجة في إطار مرجعي يسمح للمؤسّسة بتوجيه نشاطاتها والعمل في ظروف خاصة، ويمكن تعبئتها من أجل تقديم تفسيرات مختلفة جزئية وحتى متناقضة، كما ترتبط المعرفة أيضا بالمعطيات الخارجية وإمكانية استعمالها وتحويلها إلى معلومات مقبولة ويمكن إدماجها بسهولة في النّماذج الموجودة مسبقا من أجل تطوير ليس فقط محتوى النّشاط ولكن أيضا الهيكل وأسلوب الحصول عليها.

6-2- المهارة Savoir faire

القدرة على التّنفيذ والعمل بشكل ملموس وفق سيرورة وأهداف محدّدة مسبقا، لا تلغي هذه المهارة المعرفة لكن ليست شرطا ضروريا لتفسير المبررات في كيفية نجاح حركة اليد، وهذا ما يجعل المهارة أكثر ضمنية وفنية يصعب نقلها.

6-3- حسن التّصرف (الاستعداد) Savoir être

قدرة الفرد على تنفيذ المهام وممارسة كفاءته بتفوّق فهي ترتبط بهوية وإرادة الفرد وتحفّزه لتأدية مهامه بأحسن ما يستطيع.

فالكفاءة هي مزيج بين المعرفة، المهارة والاستعداد، وتختلف أهمية كلّ كفاءة باختلاف مستوى مساهمة كلّ من هذه الأبعاد الثّلاثة.

---

(1) عطا الله أحمد وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص 72

(2) الحاج مداح عرابي: "البعد الاستراتيجي للموارد والكفاءات البشرية في إستراتيجية المؤسسة"، **الملتقى الدّولي الخامس رأس المال الفكري ومنظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 8 و 9 نوفمبر 2010

7– أنواع الكفاءات

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعدّدت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، والباحث في علوم التربية يجد نفسه أمام إشكالية المعايير الّتي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات، وعموما فإن البعض يميّز بين كفايات نوعية خاصّة وكفايات ممتدّة عامّة، ويميّز البعض بين كفايات فردية وكفايات جماعية، وفريق آخر يميّز بين كفايات دنيا وكفايات قصوى ويرى البعض أنّه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية[1].

ولقد صنّف كزافي روجر Xavier Roegiers أنواع الكفاءات في الحقل التّربوي كما يلي:

7-1- الكفاءات النّوعية

وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

7-2- الكفاءات المستعرضة (الممتدة)

ويقصد بها الكفاءات العامة الّتي لا ترتبط بمجالات محدّدة أو مادة دراسية معينة وإنّما يمتدّ توظيفها إلى مجالات عدّة أو مواد مختلفة، ولهذا السّبب فإنّ هذا النّوع من الكفاءات يتّسم بالغنى في مكوّناته، إذ تسهم في إحداث تدخّلات متعدّدة من المواد كما يتطلّب تحصيلها زمنا أطول.

فلو افترضنا أنّنا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التّفكير العلمي ككفاية، فإنّ مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص، فالتّفكير العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كلّ التّخصّصات، كما أن التّمكّن من مركّبات هذه الكفاءة يتطلّب وقتا وذلك لتعدّد هذه المركّبات وتنوعها.

إنّ هذا النّوع من الكفاءات يمثّل درجة عليا من الضّبط والإتقان ولذلك يسمى كفاءات قصوى أو كفاءات ختامية، لأنّه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد وهذا طبيعي لأنّ هذا النّوع من الكفاءات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدّة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلّما مسترسلا وواعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلّم.

ومن أمثلة الكفاءات المستعرضة: امتلاك آليات التّفكير وامتلاك منهجية حل وضعيات مشاكل وتنمية القدرات التّواصلية.

7-3- الكفاءات الأساسية (القاعدية)

وتسمّى أيضا بالكفاءات الجوهرية أو الدّنيا "تدلّ جميع هذه المصطلحات على أنّنا نركّز دائما على ما يجب أن يتوفّر ضرورة خشية أن لا يتحقّق التّعلّم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية"[2]، وتشكّل الأسس الضّرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلّمات لاحقة والّتي لا يحدث التّعلّم في غيابها.

---

(1) العربي أسليماني: **الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية**، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 37

(2) كزافيي روجيرس، جون ماري دوكاتل: **بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتسبات في التّعليم**، ترجمة حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم، دوبوك الجامعة، (دون طبعة)، (دون سنة النشر)، ص 61

4-7- كفاءات الإتقان

وتسمّى أيضا كفاءة التّوسّع، وهي الكفاءات التي لا تبنى عليها بالضرورة تعلّمات أخرى، رغم أن كفاءات الإتقان مفيدة في التّكوين، إلا "أنّ عدم امتلاك هذه الكفاءة لا يمنع التّلاميذ من مواصلة التعلّمات اللاحقة"[1].

5-7- كفاءات المدرّس

"غالبا ما يظنّ بعض الأشخاص أن مهنة التّدريس وممارستها داخل الفصل الدّراسي أمر هيّن، حيث يقتصر دور المدرّس على إلقاء المقرّر الدّراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية وفقط، ولعلّ أهمّ شيء في العملية التّعليمية هو تحديد دور المدرّس، فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدّث عن مواصفات المدرّس الكفء وعن مهاراته وقدراته وكفاياته التّدريسية"[2].

8- مؤشر الكفاءة

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السّلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التّقويم، ومفهوم المؤشّر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللّغوية الّتي تتضمّن فعل عمل وشروط ومعايير)، حيث أن المؤشّر هو العلامة أو النّتيجة الدّالة على حدوث فعل التّعلّم والاكتساب حسب مستوى محدّد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التّعلّم فهو بهذا يعتبر المقياس الّذي يترجم مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التّغيّر في السّلوك بعد التّعلّم، ويتعلّق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدّي وظيفة وسطية مرحلية وانتقالية ويضاع بكيفية سلوكية ويستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التّعلّم ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشّر كفاءة معيّنة.

إنّ المؤشّر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلّم و يترجم مدى تحكّمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التّغيّر في مستوى النّمو المحقق بعد تعلّم ما هو مرتبط بالتّقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركّز على السّلوك القابل للملاحظة والقياس فإنّ الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السّلوكية و عليه في نصّ الكفاءة لا يطلب من التّلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النّشاط[3].

---

[1] كزافيي روجيرس، جون ماري دوكاتل: **مرجع سبق ذكره**، ص61

[2] حمد الله أجبارة: **مؤشرات كفايات المدرّس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة**، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، (الطبعة الاولى)، 2009، ص 68

[3] عبد الله قلي، فضيلة حناش: **التّربية العامة سند للتّكوين المتخصص**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص 144-145

8- صياغة الكفاءة

إنّ صياغة الكفاءة تستوجب إشكالية وفق ما يلي:

- تحديد نوع المهمّة: بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- تحديد نوع السّند وشروط تنفيذ المهمّة[1].
- تحديد ما هو منتظر من المتعلّم: ويتعلّق هذا بأمرين هما:
  - نوع المهمّة المنتظر تأديتها: أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلّم هل هو حلّ مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التّأثير على المحيط.
  - نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمّة: حيث ينبغي التّفكير بشكل واضح في الموارد (سندات) التي سيستخدمها المتعلّم وكذا الشّروط التي سينفّذ المهمّة المطلوبة منه وفقها.

وهناك بعض الشروط الواجب مراعاتها في صياغة الكفاءة تتمثّل في:[2]

- أن يجنّد فيها المتعلّم مجموعة من المكتسبات.
- إن تتّصل بفئة من الوضعيات (عائلة) التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشّرات.
- أن تتحقّق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنّسبة للمتعلّم بحيث تجنّده و يكون لها بعد اجتماعي.
- أن تسمح بأن تكون وضعيات التّقويم دائما جديدة بالنّسبة للمتعلّم.
- أن تبيّن بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة.
- أن تصاغ بدقة و بصفة إجرائية وتكون قابلة للتّقويم بحيث يتمكّن معلّمان دون اتّفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التّلاميذ.

وتستدعي كلّ عملية تعليمية أو تكوينية التّفكير في وضعية تعكس المشكل التّعليمي أو التّكويني من شأنها أن تمكّن من اكتساب الكفاءة.

ثانيا- المقاربة بالكفاءات

1- نشأة وتطوّر المقاربة بالكفاءات

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشّغل وكان قطاع التّكوين من القطاعات الأولى التي طبّق فيها مفهوم الكفاءة، وخاصّة تكوين العاملين في المقاولات والأشغال، سواء تعلّق الأمر بتكوين أوّلي Initial أو مستمر Continu أو تكميلي Recyclage ، وبما أنّ الأهداف المتوخاة من مثل هذا التّكوين تتّسم بقدر أكبر من الوضوح، نظرا لارتباطها بجوانب مهنية وتقنية وباعتبارها تشكّل موضوع استثمار يستدعي مردودية ملموسة، فإنّ تحديد هذه الأهداف في

---

(1) السّعيد مزروع: "التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات"، **مجلة علوم الانسان والمجتمع**، العدد 03، سبتمبر 2012، جامعة بسكرة، ص 192

(2) عبد الله قلي، فضيلة حناش: **مرجع سبق ذكره**، ص 146

صيغة كفاءات كان أمرا ضروريا تفرضها مقتضيات دفاتر الأعباء الموقعة بين المؤسّسات الإنتاجية والخدماتية من جهة، والمكاتب أو المؤسّسات المكلّفة بإعداد وانجاز برامج التّكوين من جهة ثانية.

ولم يكن لهذا الأمر أن يكتمل ويتمّ لولا تطوّر الأبحاث السيكولوجية والبيداغوجية الّتي حاولت أن تكشف الشّروط والقوانين الّتي تتحكّم في عملية التّعلّم، وطبعا هذه الأبحاث كانت مموّلة –في معظمها– من مؤسّسات وشركات إنتاجية أو خدماتية أو مالية.

وفي مطلع القرن العشرين وبعد ارتباط هذا المفهوم بالمجال المهني انتقل إلى المجال العسكري فأصبح مرتبطا بالتّدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدّفاع، ثمّ طوّر ووظّف أخيرا في ميدان التّربية والتّعليم والتّكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التّعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التّربوية بالمقاربة بالكفاءات[1].

أما بالنسبة إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإنّه يتّفق أغلب الباحثين على أنّها نشأت نتيجة الصّراع بين نظريتي التّعلم: النّظرية البنائية Théorie Constructiviste بزعامة العالم السّويسري Jean Piaget ، والنّظرية السّلوكية بزعامة العالم الأمريكي Watson والعالم الرّوسي Pavlov وكان جوهر هذا الصّراع يدور حول التّعلّم، حيث أنّنا نجد:

- النظرية البنائية ترى أن التّعلّم يحدث من خلال التّفاعل بين الذّات والموضوع.
- النّظرية السّلوكية ترى أنّ التّعلم ينحصر في مبدأ المثير والاستجابة.

ولقد ساهم في استقلالية مفهوم الكفاءة و إعطائه بعدا هامّا في الحقل التّربوي تياران أحدهما أنجلو سكسوني والآخر فرانكفوني.

فالنسبة للتّيار الأنجلوسكسوني فقد لاحظ هاملتون Hamilton أنّ ذهول مفهوم الكفاءة في البرامج الدّراسية في الولايات المتّحدة الأمريكية يعود إلى بداية الستينات، فقد كان التّعليم وعلى الأخص تكوين المعلّمين بالمستوى الابتدائي هدفا لانتقادات شديدة فاقترح المكتب التّربوي للولايات المتحدة (U.S.O.E) ردّا على هذه الانتقادات أن تصاغ البرامج الدّراسية صياغة تحدّد فيها الكفاءات تحديدا دقيقا في شكل سلوكات.

وأخذ مفهوم الكفاءة عبر مساره بالولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعدّدة حيث ركّز في البداية على السّلوكات وتمّ إقصاء جميع الأبعاد الأخرى وقد تلت المقاربة السّلوكية للكفاءات مقاربات أخرى ذات منحى معرفي، فامتلاك الفرد لكفاءة ما حسب بعض الباحثين يعني أن يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات الّتي يظهر لها تأثير في المهمّة المطلوب انجازها، وهكذا نلاحظ أنّ مفاهيم الاتّجاه المعرفي مثل المهارات والمعارف والقدرات والمعارف الإجرائية والمعارف الشّرطية والتّمثلات...الخ، تحلّ تدريجيا محلّ العادات السّلوكية كما أخذت هذه المقاربة المعرفية تتحدّد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات.

وإذا كان التّيار الأنجلوسكسوني لا يفصل بين مفهومي الكفاءة والانجاز فإنّ التّيار الدّي ظهر في أوربا يقدّم مفهوما للكفاءة في تباعد تجاه مفهوم الانجاز حيث يرى الكفاءة على أنها مجموعة من الموارد تستطيع الذّات تعبئتها من أجل معالجة وضعية ما بنجاح، ولم تعد الكفاءة تحيل على

---

[1] خالد لبصيص: **التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، (دون طبعة)، 2004، ص ص 99-100

الموارد المعرفية حصرا بل تحيل أيضا على سلسلة من موارد أخرى ترجع إلى أصول أو مصادر أخرى متنوّعة[1].

ففي عام 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التّعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات الضّرورية، فوضعوا كراسات تتضمّن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطّور التّعليمي، وطبقت هذه المقاربة في 1993 في التّعليم الابتدائي وكانت تهدف إلى إدماج التّعلّمات.

كما "أعلنت المديرية العامة للتّعليم الاكمالي في كندا إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي"[2].

وفي الجزائر ومنذ سنوات ماضية شرعت وزارة التّربية الوطنية في بناء برامج تتضمّن الكفاءات المراد إكسابها للتّلاميذ، ودخلت حيّز التّطبيق بدءا من العام الدّراسي 2004/2003 لتنفيذها في التّعليم الابتدائي والمتوسط.

2- حدود بيداغوجيا الأهداف وظهور التّدريس بالكفايات

أدّت جملة الانتقادات التي وجهت لبيداغوجيا الأهداف وخاصة بالنّسبة لتركيزها على المقاربة الإجرائية إلى ظهور التّدريس بواسطة الكفاءات على اعتبار أن هذه الأخيرة مدخل مناسب للتّعلّم وتحقيق مستلزمات نمو شخصية المتعلّم من قدرات وأداءات عقلية وعلمية ضرورية، وهكذا نجد اليوم في إطار بيداغوجيا الكفاءات التّمييز بين جيلين: جيل العمل بواسطة الأهداف والتّدرّج من الإجرائي لاكتساب العام، وجيل الكفاءات حيث لم تعد السّلوكات الملاحظة التي ركّز عليها رواد الجيل الأوّل سوى أدوات لرسم مؤشرات الكفاية المستهدفة ومعايير تقويمها لدى رواد الجيل الثاني.

هكذا فالعمل بواسطة الكفاءات سيمثّل محاولة لتجاوز نقائص وثغرات المقاربة السّلوكية (الغلوّ في التّركيز على الأهداف الإجرائية) وهي ثغرات يمكن أن نحددها كالتالي:[3]

- إنّ افتراض أنّ تحقيق مجموعة من الأهداف الصّغيرة المحدّدة بكيفية إجرائية يقود في مرحلة من المراحل إلى تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف العامة افتراض يحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر، لأن الافتراض الصّحيح يتوقف أساسا على مدى استمرار الصّلة بين الهدف العام ومجموعة الأهداف الإجرائية المرتبطة به، وهذا ما يصعّب ضمانه دائما لأنّ عملية الاشتقاق ليست سهلة على الإطلاق كما أنّ التّفكيك والأجرأة يقطعان تلك الصّلة.
- إنّ الجمع بين المعرفة (Le savoir) والمعرفة الأدائية (Le savoir faire) ومعرفة الكينونة (savoir être Le) جمع دينامي لا يقبل التجزئة، ومن ثمّ فالعمل بالأهداف الإجرائية لا يضمن دائما هذه الصّلة.
- إنّ العمل التّعليمي الممارس داخل الفصل الدّراسي نشاط تفاعلي مفتوح على الدّوام على المبادرة والفعالية و بالتّالي فإنّ أية محاولة تستهدف تقنين هذا النّشاط وتقييده بضوابط قد

---

(1) حديد يوسف: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 177-178

(2) عبد المجيد لبيض: **مرجع سبق ذكره**، ص 43

(3) محمد شرقي: **مقاربات بيداغوجية من تفكير التّعلّم إلى تعلّم التّفكير دراسة سوسيوبيداغوجية**، افريقيا الشرق، المغرب، (دون طبعة)، 2010، ص ص 29-30

تقلّص من فرص الإبداع والخلق والتّعامل المرن مع مختلف المواقف التي لم تبرمج مسبقا أو لم تؤخذ بالحسبان أثناء التّخطيط للدّرس وبنائه.

خلافا لما سبق نجد الكفاءة أكثر دينامية وانفتاحا على غيرها وهي بذلك تتوفر على قدرة هائلة على التّحويل والاستعمال الواسع مما يسمح بتحقيق تعلّمات من مستوى عال جدّا، كما أنّ الكفاءة لا ترتبط بمضمون تعليمي محدّد بل إنّها ملتقى تتقاطع داخله معارف وخبرات ومهارات ومواقف...بغض النّظر عن انتمائها إلى هذه المادة التّعليمية أو تلك، أضف إلى ذلك وظيفتها الادماجية للفرد داخل المجتمع وإمكانية استفادته مما يتعلّمه داخل الفصل الدّراسي واستثماره لحل المشاكل التي قد تعترضه في حياته العملية، وبهذا تتقلّص نسبيا الهوة بين المعارف المدرسية ومتطلبات الحياة أو العيش بشكل أدق.

3- أهمية المقاربة بالكفاءات

تكمن أهمية المقاربة بالكفاءات فيما يلي:[1]

3-1- وظيفة التّعلمات

وذلك لانّ هذه المقاربة تعمل على:

- ترسيخ التّعلّمات وتثبيتها: فقد بات من المؤكّد أنّ حلّ المشكلات إجراء أساسي للتّعلّم يتمّ بالتّرسيخ والعمل، وبما أنّ المقاربة بالكفاءات ترتكز على حلّ المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التّعلّمات وتنميتها.
- الاهتمام بما هو جوهري وأساسي فالتّعلّمات ليست كلّها جوهرية، ولكنّ المقاربة بالكفاءات تتمركّز حول التّعلّمات التي لها طابع جوهري و فعال.
- جعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى فقد أثبتت دراسات علوم التّربية والبحوث الديداكتيكية أنّ التّمكّن العميق في مجال أي تعلّم يفترض أن يدخل هذا التّعلّم في علاقة جدلية مع تعلّمات أخرى مرتبطة به، وبما أنّ بناء الكفاءات يقوم أساسا على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التّعلّمات المرتبطة بموضوع معيّن، فإنّ المقاربة بالكفاءات تكتسي طابع الفعالية في بناء التّعلّمات ولذلك تمّ الحرص في أنشطة النّشاط العلمي مثلا على استثمار التّقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها.

3-2- بناء وتأسيس التّعلّمات اللاحقة

ويتجلّى ذلك في الرّبط بين مختلف التّعلّمات التي يكتسبها التّلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلّمية ذات معنى، تتجاوز الحيّز المخصّص لمستوى دراسي معيّن من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإنّ الرّبط التّدريجي بين التّعلّمات يمكّن من بناء نسقي تعلّمي أكثر شمولية، توظّف فيه المكتسبات والتّعلّمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي لآخر بقصد بناء كفاءات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأنّ المقاربة بالكفاءات تتيح بناء تعلّمات لاحقة تأخذ بعين الاعتبار التّعلّمات السّابقة والامتدادات المرتقبة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية: **"المقاربات والبيداغوجيات الحديثة"**، مصوغة خاصة بتكوين المعلّمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، الموسم الدراسي 2005-2006، ص ص 21- 23

3-3- القابلية للتّقويم

على خلاف القدرة فإنّ الكفاءة قابلة للتّقويم أي قياس أثر التّعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الانجاز ومدّته.

وتقويم الكفاءة يحتّم على المقوّم تحديد مستويات الكفاءة المطلوبة من أجل تفسير أحسن لنتائج مجموعة البيانات المختلفة[1].

4- أهداف المقاربة بالكفاءات

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[2]

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلّم الكامنة لتظهر وتتفتّح وتعبّر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجّهاتها في الاتّجاهات الّتي تتناسب وما تيسّره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءة التّفكير المتشعّب والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حلّ المشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوّعة الّتي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- سبر الحقائق ودقّة التّحقيق ووجود البحث وحجّة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعدّدة مناسبة للمعرفة الّتي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظّواهر المختلفة الّتي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

5- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات

للكفاءة أهمية كبيرة في مجال التّدريس فهي تبحث على تحسين المردود الدّراسي من حيث النّتائج والفعالية

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها:[3]

5-1- الإجمالية (la globalité)

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بالتحقّق من قدرة التّلميذ على تجميع مكوّنات الكفاءة الّتي تتمثّل في السّياق والمعرفة السّلوكية والمعرفة الفعلية والدّلالة.

---

(1) Louise M.Belair: **régulation et évaluation des compétences en enseignement vers la professionnalisation**, presses de l'Université du Québec, 2010, p 05

(2) فريد حاجي: **مرجع سبق ذكره**، ص 22

(3) محمّد الطّاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007، ص ص 10- 12

5–2– البنائية (la construction)

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلّق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلّم السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطّويلة.

5–3– التّناوب (L'alternance)

أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثمّ العودة إليها.

5–4– التّطبيق (L'application)

بمعنى التّعلم بالتّصرف بغرض ممارسة الكفاءة والتّحكّم فيها لأنّ الكفاءة تُعرف على أنّها القدرة على التّصرف: والمهمّ في هذا أن يكون المتعلّم نشطا في تعلّمه.

5–5- التّكرار (L'itération)

أي وضع المتعلّم عدّة مرات أمام نفس المهام الإدماجية الّتي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتّدرج في التّعلّم قصد التّعمّق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

5–6– الإدماج (L'intégration)

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

5–7– التّمييز (La distinction)

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة، ويتيح هذا المبدأ التّمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

5–8– الملاءمة (La pertinence)

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفّزة للمتعلّم ومن واقع المتعلّم المعيش، الأمر الّذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه.

5–9– التّرابط (La cohérence)

يتعلّق الأمر هنا بالعلاقة الّتي تربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التعلّم، ممّا يسمح لكلّ من المعلّم والتّلميذ بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلّم و أنشطة التّقويم الّتي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

5–10– التحويل (Le transfert)

أي الانتقال من مهمّة أصلية إلى مهمّة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينصّ هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك الّتي تمّ فيها التّعلّم.

6- خصائص المقاربة بالكفاءات

تتميّز المقاربة الكفاءات بالخصائص التالية:[1]

- تفريد التّعليم، أي أنّ التّعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلّم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التّلاميذ، كما يشجّع على استقلالية المتعلّم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.
- حرية المدرّس واستقلاليته، تمتاز هذه البيداغوجيا بأنّها تحرّر المدرّس من الروتين وتشجّعه على اختبار الوضعيات والنّشاطات التّعليمية الّتي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- التّقويم البنائي، أي أنّ التّقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة، وإنّما يساير العملية التّعليمية، والمهمّ في العملية التّقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرّد المعرفة.
- تحقق التّكامل بين المواد أي أنّ الخبرات الّتي تقدّم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

وبالإضافة إلى الخصائص السآبقة فإنها تتميّز كذلك بما يلي:

- النّظر إلى الحياة من منظور علمي.
- التّخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدّراسية.
- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعية.

والجدول التالي يوضّح بالضّبط المميّزات الّتي تتميّز بها هذه المقاربة كما يوضّح الفرق بينهما وبين المقاربات التّقليدية:

---

[1] الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور: التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، ص ص 567-568

جدول رقم (02): ميزات المقاربة بالكفاءات والفرق بينها وبين المقاربات التّقليدية.

المقاربات التّقليدية	المقاربة بالكفاءات
1- منطق التّعليم والتّعلّم.	1- منطق التعليم والتّكوين.
2- مبدأ الاكتساب للمعارف.	2- مبدأ حل المشكلات.
3- الاعتماد على جميع الوضعيات القريبة والبعيدة.	3- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة.
4- الاهتمام بالنّتيجة.	4- أهمية المسار تسبق أهمية النّتيجة.
5- الاهتمام بالعمل الفردي أوّلا ثمّ الجماعي.	5- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
6- الرّبط الآلي والتّراكمي.	6- الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي.
7- أولوية الجزء عن الكل.	7- النّظرة الشمولية والكلية.
8- غياب ربط المعلومات بالواقع وإن كان فهو شكلي.	8- ربط المدرسة بالواقع.
9- اعتماد المعيار كمرجع.	9- اعتماد المحك كمرجع.
10- نتعلّم لنتعرّف.	10- نتعلّم لنتصرّف.

المصدر: الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية

7- دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في النظام التّعلمي الجزائري

7-1- الدّواعي الفلسفية السّياسية

ويقصد بها الإصلاح الجديد الذي تمّ في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا باستحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع حلول سنة 2001، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها بناء المناهج التربوية، كذلك العمل على إنجاح المتعلّم في الحياة وتأهيله للتّوافق مع محيطه، وذلك في كلّ فترات ومراحل تربيته وتكوينه وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لإلحاق النّجاح والتّوافق.

7-2- الدّواعي العلمية البيداغوجية

والّتي ترتكز على الارتقاء بالمتعلّم وذلك بجعله يستند إلى نظام متكامل في المعارف والانجازات والمهارات المنظّمة ضمن وضعيات تعليمية تجعل المتعلّم في صلب التّعلم، ولن يحدث ذلك إلاّ في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر "المقاربة بالكفاءات" أوضح معبِّر عنها وذلك لأنها تحلّل الوضعية التعليمية – التعلُّمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلّم، وبهدف إدماج المتعلّم كفاعل أساسي في بناء التعلُّمات تمّ ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها اعتبار محورية المتعلّم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعرفة والتعلُّمات، مما يدعوا إلى استحضار جانب التّعلم الذاتي في كلّ الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابدّ من بناء كلّ النشاطات البيداغوجية على فاعلية المتعلّم من خلال التّركيز على سمات شخصيته من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك، التذكّر، الاستدلال...) ومميزات وجدانية (الانفعال، العاطفة،...) وخاصيات

سيكوحركية، كذلك توفير فضاء للتّعلم الذاتي بفتح المجال أمام المتعلّم لكي يوظّف إمكانياته وقدراته للتّعلم، ولا يتأتّى له ذلك إلا عن طريق بناء وضعيات تعليمية تحفّزه على التّفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا، أيضا توفير الشّروط المادية والتّربوية للتعلّم الذاتي من خلال مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التّعلم الذاتي[1].

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل مفهوم الكفاءة وأهم المفاهيم المرتبطة بها كالقدرة، الانجاز، الفعالية، المهارة، الاستعداد، والإستراتيجية كما تمّ عرض مختلف النظريات التّربوية التي تناولت مفهوم الكفاءة بالدّراسة، وأنواع الكفاءات في الحقل التّربوي حسب تصنيف كزافي روجر الّذي يصنّفها إلى (الكفاءات النّوعية، الكفاءات المستعرضة أو الممتدّة، الكفاءات القاعدية، كفاءات الإتقان كفاءات المدرّس)، كما اتّضح من خلال هذا الفصل أهمية التّدريس بالكفاءات سواء من حيث مفهومها أو طرائق العمل بها من خلال وضعيات يحاول فيها المعلّم ربط التّلميذ بالواقع والانتقال به من مستوى التّنظير إلى مستوى العمل، فقد أصبحت برامج إعداد المعّلمين تستند أساسا على الكفاءات وتؤدّي تلك البرامج إلى تخريج مربي متمكّن من تلك الكفاءات التّدريسية.

وأخيرا يمكن القول أنّ تبني المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية بديلة عن الاستراتيجيتين السابقتين (المضامين والأهداف)، قدّم اسهامات كبيرة في ترقية العملية التّربوية من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد عملية تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم في مختلف مواقف الحياة بكفاءة.

---

[1] راضية ويس: المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التّربوية الجزائرية، **مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانية**، العدد 11، 2015، ص ص 104-105

الفصل الرابع: المدرسة الابتدائية والمعلّم

تمهيد

أولا- ماهية المدرسة

1- نشأة وتطوّر المدرسة

2- المدرسة من منظور سوسيولوجي

3- خصائص المدرسة

4- وظائف المدرسة

5- المقوّمات التّربوية للمدرسة

6- نبذة تاريخية عن تطور التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال

ثانيا- التّعليم الابتدائي

1- فلسفة التّعليم الابتدائي وأهدافه

2- أهمية المرحلة الابتدائية

3- خصائص التّعليم الابتدائي

4- الأبعاد التّربوية في التّعليم الابتدائي

5- التّعليم الابتدائي في الجزائر

ثالثا- معلّم المدرسة الابتدائية

1- خصائص المعلّم

2- أدوار المعلّم في التّدريس

3- حوافز تفعيل دور المعلّم

4- الاتجاهات التّربوية الحديثة لإعداد المعلم

خلاصة

تمهيد

يعتبر التّعليم الابتدائي مرحلة هامّة في السّياق التّعليمي للتّلميذ حيث يركّز على تنميته تنمية شاملة، حيث يكون فردا فعالا في مجتمعه قادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية على الوجه الأكمل ومواطنا غيورا على هويته قادرا على رفع التّحديات المختلفة الّتي تفرضها العولمة، ويتحقق ذلك من خلال ما تسطّره من أهداف وما تقدّمه من مضامين تعليمية، سواء ما تعلّق منها بالمواد الحيوية كاللّغة والرياضيات أو نشاطات الإيقاظ كالرّسم والموسيقى والتربية البدنية.

ونظرا لأهمية الدّور الذي يلعبه التّعليم الابتدائي في النّظام التّربوي لأي بلد من البلدان، حيث أنّه يعتبر التّعليم القاعدي الّذي يهيئ التّلميذ إلى المراحل التّعليمية التّالية فقد أولته الدّول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التّنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصّة مع تزايد الدّعوات إلى ضرورة التّركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وازدهار الدّول ومواجهة التّعقيد المتزايد للمجتمعات، ولعلّ أكثر ما يدلّ على ذلك هو مختلف الاصلاحات والتّعديلات والتّغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التّعليم التي عرفتها الأنظمة التربوية.

من خلال هذا الفصل سنحاول توضيح أهمية التّعليم الابتدائي ووظائفه وبعض العناصر المكوّنة له وذلك بعد معرفة لمحة عن مختلف التّطورات التي شهدتها المنظومة التّربوية الجزائرية منذ الاستقلال.

أوّلا- ماهية المدرسة

1- نشأة وتطور المدرسة

لقد تطوّرت المدرسة من مكان بسيط يتلقى فيه الفرد معرفة إلى كينونة رمزية معقدة، ومن ثمّ تحوّل دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة إنتاجه حضاريا وإيديولوجيا، وتجاوزت هذه المؤسسة في آليات عملها واشتغالها حدود الاتجاه الواحد في بناء الإنسان إلى دوائر الاتجاهات المتعددة وبدأت تنغلق على دائرة الفهم العفوي البسيط، وتنفتح في المقابل على احتمالات وعي علمي بالغ التّنظيم معقدّ في تكويناته ووظائفه[1].

1-1- المدرسة البيتية

كان المجتمع ينقل تراثه الثّقافي من جيل إلى آخر عن طريق التربية لذا فالمجتمعات القديمة – البدائية– كانت تقدّم التّربية لأبنائها من خلال ممارساتها اليومية كالصّيد، الرّعي والزّراعة ومختلف الأعمال التي كانت سائدة آنذاك ولا تقتصر وظيفة الأسرة على الإنجاب فحسب وإنّما تمتد هذه الوظيفة بشكل أساسي إلى رعاية وتنشئة الأبناء دونما قصد أو تخطيط أو تنظيم لها، فكان الأبوان في هذه المجتمعات الأولية يقومان بدور المعلّم والأبناء يقومون بدور التّلميذ دون إدراكهما حقيقة هذه الأدوار، "فلقد كان الطفل في هذه المجتمعات يتعلّم عن طريق اشتراكه الفعلي في النشاطات المختلفة اشتراكا مباشرا، والكبار في هذه المجتمعات لم يقيّموا الأهداف ويحدّدوا الوسائل لتربية وتعليم الناشئين"، وعلى ذلك كانت عملية التّربية تأخذ مجراها عرَضا دون أن يتعمّدها أحد ومن

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التّربوي والمناهج التّعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص 17

دون أن يشعر بوجودها أحد، أي أنّها كانت تجري في الوقت الّذي يكون فيه أفراد العائلة منهمكين في معيشتهم[(1)].

1-2– المدرسة القَبَلية

لقد قطعت البشرية في هذه المرحلة شوطا كبيرا في حياتها من خلال انتقالها من حياة الصّيد إلى الرّعي، ثمّ إلى الزّراعة ثمّ إلى الصّناعة الأوّلية، وعرفت معنى الحياة المستقرة بعد حياة الحِلِّ والتّرحال وذلك بتوطُّنها لمنطقة جغرافية معيّنة، ونظرا لتطوّر الحياة الاجتماعية وتعقّدها صارت خبرة الأسرة ومعرفتها في الحياة غير كافية لإشباع حاجات أفرادها وخصوصا فيما يتعلّق بالنّواحي الرّوحية، فعمدت إلى فئة من أفراد القبيلة يطلق عليها اسم "العرّافين" للاستعانة بهم في تعليم أبنائها عقائد القبلية وطقوسها الدّينية وتقديم تفسيرات حول الظّواهر الطّبيعية وعلاقتها بالإنسان والبيئة، فكان أفراد القبيلة "يؤمنون بالأرواح والقوى المستترة، وأنّ لكلّ جسم نفسا أو قرينا"[(2)].

1-3– المدرسة الحقيقية

إنّ غزارة التّراث الثّقافي وظهور التّخصصات المهنية وكذا تشعّب أمور الحياة وتعقّدها في المجتمعات المتقدّمة في مرحلة الزراعة تطلّب إنشاء مدارس تقوم على إدارة شؤونها، وقد أقرّها المجتمع لتكون قيّمة على تربية الصّغار وتنشئتهم حتّى يعودوا عليه بالنّفع، وكانت هذه المهمّة مقتصرة في البدء على رجال الدّين الكبار أو من وهبوا ملكة العلم والحكمة، وبمرور الزّمن وتطوّر الحياة الاجتماعية صار لا يعيَّن لهذه المهمّة إلا من تلقى إعدادا خاصا حتّى يشغل هذا الدّور، وأطلق على من يقوم على التربية اسم: المعلّم، المربّي أو المؤدّب.

ويعود لفظ المدرسة (School) إلى أصول يونانية (Schule) ويعني وقت الفراغ: ويدلّ هذا أن بعد تقسيم الأطفال لوقتهم بين الأكل والنّوم واللّعب... فإنّ الوقت الفائض لديهم هو ما ينبغي استغلاله بما يفيدهم في حياتهم المستقبلية، ومن هذا المنطلق جاءت المدرسة لتصبح بذلك الدّراسة شغلهم الشّاغل وبالتالي القضاء على وقت الفراغ فكما أنّ للكبار أعمالا يقضونها في أوقات معيّنة، فإنّ للصغار أعمالا كذلك يستغلّون أوقاتهم لقضائها، ولقد ساعد على ظهور المدرسة عوامل ثلاثة:[(3)]

1-3-1- غزارة التّراث الثّقافي: فكلّما تمضي حقبة زمنية وتأتي بعدها حقبة أخرى يزداد فيها حجم التّراث الثّقافي في المجتمع وتزداد بذلك مهمة نقله من جيل إلى آخر صعوبة وتعقيدا و ذلك لأنّ الإنسان كلّما تحضّر وانتظم مجتمعه وازداد عمله، تعذّر عليه القيام بهذه المهمّة، وهذا ما دعا إلى ضرورة التّفكير في إيجاد مؤسّسة اجتماعية تنوب عنه في القيام بهذه المهمّة فأنشأ المجتمع المدرسة لتتولّى نقل تراث الآباء والأجداد للأجيال، وتعريفهم به وبأمور عقائدهم وأنظمتهم وكان ذلك يتمّ عن طريق عدد من المعلّمين يعتبرون حلقة وصل بين الأجيال الناشئة وتراث الأجيال الغابرة.

---

(1) جورج شهلا وآخرون: **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، دار العلم للملايين، لبنان، (الطبعة الرابعة)، 1978، ص 298

(2) عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، (الطبعة الأولى) 1999، ص 125

(3) إبراهيم ناصر: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 77- 78

1-3-2- تعقّد التّراث الثّقافي: فتراكم التّراث الثقافي وتعقّده وصعوبة فهم جوانبه ممّا تعذّر نقله للجيل الجديد (الناشئ)، أدى إلى ظهور الحاجة إلى فئة من أفراد المجتمع يتوفرون على قدرات عقلية وجسمية وثقافية متميّزة يتولون تبسيط التّراث الثّقافي وتقريبه لأذهان الأجيال النّاشئة بطريقة ميسّرة وسهلة فظهرت فئة العلماء المتخصّصين والمفكّرين المبدعين في شتّى المجالات المعرفية.

1-3-3- اكتشاف اللّغة المكتوبة: تعدّ اللغة قديمة قدم الإنسان ذاته، وهي في جوهرها وسيلة للاتّصال بين بني البشر للتّفاهم فيما بينهم أو التّعبير عن أفكارهم و اتّجاهاتهم، غير أنّ ما يميّز هذه المرحلة عن سابقتها هو نقل تلك الأفكار بواسطة الرّموز واكتشاف الكتابة وتعليمها للأجيال.

وقد ظهرت المدارس الخاصّة وهي أقدم أنواع المدارس في العالم، تهدف إلى تعليم النشء ويتولّى أمرها فرد أو أكثر وهي لم تكن ذلك الوقت كما هي عليه في زماننا هذا بل كانت مهمّة التّعليم تتمّ داخل الحوانيت أو داخل البيوت... الخ.

"إذا ما تصفحنا تاريخ التربية عند العرب قبل الإسلام وبعده نجده حافلا بأخبار مثل هذه المدارس الخاصة الّتي افتتحها بعض رجال العلم في الحوانيت والمنازل والدور والقصور...الخ، وهكذا كانت المدارس في بداية العصور اللاتينية واليونانية بشكل عام، وكذلك مدارس الشرق والغرب، ثمّ تطّورت هذه المدارس الخاصة بعد ظهور الأديان وصارت تتبع لطائفة أو لدين معيّن أو العقيدة..."[(1)].

وفي عصرنا الحالي فقد تحوّلت المدارس الخاصّة إلى مصدر للاستثمار الاقتصادي، أمّا المدارس العامّة فإنّ الدّولة تتولّى أمرها فيما يتعلّق بشؤون الإدارة والتّعليم و إعداد المناهج والمقرّرات الدّراسية.

ويرى كثير من الباحثين أن المدرسة منذ ظهورها في شكلها الرّسمي المؤسّسي النظامي تعتبر محافظة بطيئة التغير، وانّ ما يحدث فيها من تغير غالبا لا يمس عناصرها ومكوناتها وأدوارها وأنشطتها ويقتصر على شكلها فقط، في حين يرى بعض المتفائلين من الباحثين أن المدرسة في القرن21 ستتغير كغيرها من مؤسسات المجتمع شكلا وجوهرا وبخاصة دور المعلّم والبيئة المدرسية[(2)].

إذن فالمدرسة نظام اجتماعي يؤثّر في المجتمع ويتأثّر به فلم تعد وظيفتها التّلقين والتّعليم فحسب بل أصبحت وظيفتها تربوية تعليمية.

2- المدرسة من منظور سوسيولوجي

المدرسة كما يطلق عليها السوسيولوجيون مؤسّسة شكلية رمزية معقدة تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بىن مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التّواصل بين مجموعات المعلّمين والمتعلّمين.

---

(1) إبراهيم ناصر: **مرجع سبق ذكره،** ص ص 77- 78

(2) محمد الربيعي: **نحو بيئة مدرسية آمنة وكالة الغوث كنموذج،** مكتبة الجامعة الأردنية، الأردن، 2009، ص 03

ولقد شكلت أعمال "جون ديوي" (1859–1952) John Dewey المنطلق الأساسي لولادة علم الاجتماع المدرسي الحديث في بداية القرن العشرين، حيث تمكّن بعبقريته التّربوية المعهودة في نسق من أعماله المتواترة أن يؤسّس منهجية علمية رصينة للبحث في مجال المؤسّسة التّربوية.

وفي فرنسا تفجّرت عبقرية "إميل دوركايم" (185–1917) Emile Durkheim في أعمال سوسيولوجية تركت بصماتها في مختلف جوانب الفكر التّربوي على امتداد الجغرافية الإنسانية في النّصف الأوّل من القرن العشرين، لقد أتحف"دوركايم" السوسيولوجيا المدرسية بكتابه المعروف بالتربية والمجتمع "Education et Sociologie " ثم ظهر كتابه الهام التّطور التّربوي في فرنسا L'évolution pédagogique en France وكتابه التربية الأخلاقية L'éducation morale وقد شكّلت هذه الأعمال الرّائدة النّواة الحقيقية لعلم الاجتماع التربوي والمدرسي على وجه الخصوص[(1)].

فالمدرسة مؤسّسة اجتماعية أنشأها المجتمع بغرض تربية أفراده وتطبيعهم اجتماعيا وذلك بنقل ثقافة السّلف إلى الخلف، كما أنّ المدرسة عبارة عن مجتمع مصغّر متكامل ومنظّم إضافة إلى كونها مرآة للحقيقة الاجتماعية السّائدة في المجتمع العام، وهذا ما حذى بـــ "بيار بورديو" Pierre Bourdieu إلى القول بأن الجو العلائقي بيداغوجي فهو ذو طابع اجتماعي، كما بين "بورديو" بأنّ الوسط المدرسي وسط اجتماعي وثقافي وهذا ما يبدو واضحا في العلاقات الاجتماعية إذ أنّ الفرد يؤثر ويتأثّر بما حوله.

تتّفق جميع التعريفات السوسيولوجية التي تناولت مفهوم المدرسة على أنها مؤسّسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في عملية التّنشئة الاجتماعية تبعا لفلسفته ولنظمه وأهدافه، وهذا ما أكّد عليه "إميل دوركايم" Emile Durkheim حين وصفها بالتعبير الإمتيازي للمجتمع، حيث تتولّى عملية نقل القيم الأخلاقية و الثقافية والاجتماعية للأطفال، ويعتبر "جون ديوي" John Dewey إن مجموعة العمليات الاجتماعية التي تتمّ داخلها لا تختلف في جوهرها عن مختلف العمليات الاجتماعية الخارجية، فالمدرسة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه من خلال إعدادها للجيل الصغير ليتمكّن من المشاركة مستقبلا في جميع مناحي الحياة الخاصة به، وتمثّل مجتمعا حقيقيا يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية، فالمدرسة ليست مكانا للتّعليم فقط فهي بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات إلى التلاميذ وحشو عقولهم بالمعارف بقدر ما تهتم بتربيتهم من جميع النواحي[(2)].

---

(1) علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب: **مرجع سبق ذكره**، ص 09

(2) فضيلة صدراتي: "**واقع الصّحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع- دراسة ميدانية بوحدات الكشف والمتابعة والمدارس الابتدائية والمؤسّسات العمومية للصّحة الجوارية بولاية بسكرة**"، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2014)، ص 94

3- خصائص المدرسة

تعتبر المدرسة من أهم المؤسّسات التي ىعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده وهذا يجعلها تنفرد بجملة خصائص تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى، ومن هذه الخصائص والتي نستشفها من تعريف إبراهيم ناصر للمدرسة باعتبارها "بيئة تربوية كبيرة الحجم تسمح للتّلميذ بنيل المركز الذي يناسبه دون إحساسه بالضياع، وتصفي التّراث من الشّوائب فهي إذن مبسّطة ومصهرة وموسّعة ومصقية"[1].

فالمدرسة تنفرد بوصفها مؤسّسة تربوية بمجموعة من المميّزات التي أعطتها أهمية خاصّة بين سائر المؤسّسات التّربوية الأخرى يمكن عرضها كالآتي:

3-1– المدرسة بيئة تربوية مبسّطة

"إذ تعدّ الحضارة المعاصرة واتّساع ثقافتها وتشابك الأمم والشّعوب في المصالح والمنافع واشتراك البشرية في الوسائل الإذاعية والاتّصال السّلكي واللاسلكي جعل الطفل النّاشئ بحاجة ماسّة إلى تقريب المبادئ التي بنيت عليها هذه الوسائل وتبسيطها بحيث يستطيع فهمها والتّعامل مع هذا الجو الحضاري العالمي الجديد"[2].

هذا الزّخم الحضاري الكبير يضع الطّفل قليل الحيلة والخبرة في هذه الحياة موضع الحيرة والدّهشة أو الارتياب والإعجاب حياله، وهذا يبرز دور المدرسة في تقديم المادة العلمية في شكلها المبسّط، مراعية في ذلك الفروق الفردية بين التّلاميذ ومتطلّبات نموّهم.

"وتتّصف المدرسة بأنّها بيئة تربوية مبسّطة بعيدة عن كلّ مظاهر التّعقيد ويبدو هذا في قيامها بمهمّة تبسيط المواد التّعليمية وتسهيلها على المتعلّمين، ويتمّ ذلك بعدّة طرق فقد يكون من خلال تصنيف هذه المواد وتدريجها من السّهل إلى الصّعب ومن المحسوس إلى المجرّد ومن البسيط إلى المركّب، وقد يكون عن طريق تنوّع الخبرات والأنشطة المختلفة التي توفّرها المدرسة والتي تقابل الفروق الفردية التي توجد بين الأطفال وتقابل بها أيضا نضجهم العقلي والجسمي والانفعالي ممّا يساعد على تنمية الجسم السّليم والعقل السّليم[3]، وقد ظهرت عدّة كتب تتناول المادّة التّعليمية بالتّبسيط بما يتناسب والقدرات العقلية للطّفل، فظهر كتاب البسيط في الحساب، البسيط في القواعد...الخ، وهذا ما يساهم إلى جانب المدرسة في تحقيق التّربية العقلية للطّفل ويمكن إيجاز ذلك في نقطتين:

- قيامها باختيار المواد التي تلائم عقلية الطّفل وتسدّ حاجاته والتّغاضي عن ما تعذّر فهمه.
- القيام بتصنيف المواد وتدريجها من السّهل إلى الصّعب ومن المعلوم إلى المجرّد وبهذه الطّريقة تستطيع المدرسة انجاز ما عجزت عنه سائر المؤسّسات التّعليمية في المجتمع.

---

(1) إبراهيم ناصر: **مرجع سبق ذكره**، ص 80

(2) عبد الرحمان النحلاوي: **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر، دمشق، (الطبعة الثانية)، 2001، ص ص 149– 150

(3) محمد جابر محمود رمضان: **مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، (الطبعة الاولى)، 2005، ص 67

3-2– المدرسة بيئة تربوية مصفّية منقّية

فهي تحاول باستمرار تنقية التراث وتصفيته من الشوائب وبذلك تتمكّن من إيجاد بيئة تربوية مشبّعة بالفضيلة والتقوى والمثل العليا، هذا ما ييسّر للتلميذ استيعاب التّراث وانتهاج السّلوك المناسب الّذي لا يتعارض مع قيم المجتمع وأعرافه.
فالبيئة الاجتماعية الّتي ينتمي إليها الطّفل يتخلّلها شيء من التّعقيد والفساد وخلط الخير مع الشّر والفضيلة مع الرذيلة، ونظرا لحرص المدرسة على غرس كلّ ما هو طيّب وسليم في أذهان التلاميذ فإنّها تعمل على انتقاء القيم والاتجاهات السّليمة، فهي تعمل على مساعدة الطّفل لتحقيق النّمو المتكامل وهذا له انعكاسه على شخصيته ونمط سلوكه وعلاقته بالآخرين، وبفضل هذه الميزة الّتي تتحلّى بها المدرسة فإنّها تستطيع تحقيق التّربية الخُلقية والدّينية والجمالية للطّفل.

3–3- المدرسة بيئة تربوية موسّعة

فالمدرسة باعتبارها بيئة تربوية تتيح للطّفل اكتساب العديد من الخبرات وإشباع الكثير من الرّغبات تعمل إلى جانب ذلك على توسيع أفق الطّفل النّاشئ، ولا تقتصر وظيفتها على تعليم الطّفل عن طريق خبراته الشّخصية فحسب بل وعن طريق خبرات الآخرين أيضا، كما وتنقل له خبرات من التّراث الانساني في مختلف أنحاء العالم وبهذا يتمكّن من التّعرف على مجرياته.
كما تمثّل المدرسة مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمتشابكة والمعقّدة أيضا، ويمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها وأهمها: التّلاميذ والمدرّسون، فنقلها لتراث المجتمع وخبرات الآخرين وكونها مركزا للعلاقات الاجتماعية -كما سبقت الاشارة إلى ذلك– كلّ هذا من شأنه أن يعمل على تحقيق التّربية الاجتماعية للطّفل.

3–4- المدرسة بيئة تربوية صاهرة

ينحدر التّلاميذ في المدرسة من أصول اجتماعية متباينة وطبقات متفاوتة الشيء الّذي يؤثّر على اندماجهم وتفاعلهم داخل المجتمع المدرسي ممّا يتسبّب في خلق نوع من النُّفور فيما بينهم، ونظرا لهذه الاختلافات الجوهرية وبعد أن تتيح لهم المدرسة فرص الاختلاط في الفصل الدّراسي أو المكتبة أو الملعب أو عند ممارسة مختلف النّشاطات المدرسية، فإنّه سرعان ما يتحوّل هذا النّفور إلى ألفة وودّ وصداقة يكون لها الأثر الواضح في إثراء الفكر وتبادل المعلومات فيما بينهم.
"والمدرسة تعمل على توحيد ميول الفئات المختلفة للتّلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة تحدّدها فلسفة التربية المنشودة في المجتمع، تفسح للتّلاميذ التّواصل مع زملائهم الآخرين فتذيب بذلك الفوارق كما تقرّب بين الطّبقات وذلك بمساواة التّلاميذ جميعا في المؤسّسة"[(1)]، فرابطة الثّقافة المشتركة فيما بينهم هي أقوى الرّوابط القومية على الإطلاق وأبعدها أثرا في الحياة المجتمعية، كما أنّ منظومة القيم الّتي تقوم عليها المناهج والمقرّرات الدّراسية لها دورها الفعال في إعداد الأفراد وتربيتهم على أكمل وجه.

3-5– يسود المدرسة الشّعور بالانتماء

فالتلاميذ الّذين ينتمون إلى المدرسة بحكم تمدرسهم بها يشعرون وكأنّهم جزء منها، فقد ساهمت المدرسة في تحقيق التربية المتكاملة للتّلاميذ، ويعدّ المعلّم هو المشرف الأوّل على العملية التّربوية

[(1)] ابراهيم ناصر: **مرجع سبق ذكره،** ص 80

التّعليمية بها، وهو المسؤول عن نقل التّراث الثّقافي للأبناء، وذلك لإلمامه بمراحل نمو التّلميذ وخصائصه وقدرته على مسايرته أثناء قيامه بدوره التّربوي وبالتّالي تحقيق الأهداف المنشودة، فإكساب الطّفل الشّعور بالانتماء إلى المجتمع المدرسي ينمّي لديه الشّعور بالانتماء للمجتمع الأصلي ومنه الامتثال لقيمه ومعاييره الاجتماعية وهو جوهر التّربية الاجتماعية التي تعتني بها المدرسة.

يتّضح ممّا سبق أنّ المدرسة افردت بمجموعة من المميّزات أعطتها أهمية خاصّة وجعلت منها مؤسّسة تربوية لها دور مهمّ في تربية الطّفل، هذه المميّزات أكسبتها الكثير من القيم الأخلاقية والاجتماعية التي ساعدت على تحقيق التّربية الاجتماعية والأخلاقية للطّفل، كما أكسبتها القدرة على تحقيق التربية الجسمية والعقلية من خلال الأنشطة التّعليمية التي تقدّم للطّفل داخل بيئة المدرسة.

كما يمكن اضافة خصائص أخرى للمدرسة وتتمثل في:[1]

- تتكوّن المدرسة من المدرسىن المتخصصىن في جمىع نواحي الأنشطة والتّخصصات، فالتلميذ يتلقى العلم والمعرفة ويكتسب المهارة والخبرة، والاتجاهات والقيم والعادات الخاصة بمجتمعه.
- المدرسة بناء فيزيقي وتنظيمي يختلف من الناحية البنائية عن المستشفيات والمصانع وغيرها، فالتصميم البنائي للمدرسة يراعى فيه أولا المدخل، المكاتب الرئيسية للمديرين ومساعديهم والأمانة العامة، ثم الأقسام الدراسية، وهي التي تستحوذ على البناء الفيزيقي الكلي للمدرسة ويشغلها كلّ من المدرسين والتّلاميذ وتحتوي على أماكن جلوس التّلاميذ ومكان المدرس في المقدمة، بالإضافة إلى وجود أماكن اللعب والأكل والأماكن الصحية، وتحتوي الإدارة على الخدمة النفسية والاجتماعية والحسابات والنقل المدرسي والمكتبة والمعامل.
- تمثّل المدرسة مركز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة.
- يسود المدرسة الشعور بالانتماء، فالذين يتعلّمون في مدرسة يرتبطون بها ويشعرون بأنهم جزء منها وأنها تمثّل في حىاتهم فترة مهمة.
- لكلّ مدرسة ثقافة خاصة، هذه الثقافة تتكوّن في جزء من أخلاق التّلميذ في مختلف الأعمار، وفي الجزء الآخر المدرسين، وهي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكوّنة للمدرسة بعضهم البعض.

[1] عبد الله الرّشدان: **مرجع سبق ذكره**، ص 52

4– وظائف المدرسة

تعدّ "المدرسة مؤسّسة اجتماعية تربوية حظيت بالاهتمام و الدّراسة منذ زمن طويل و ذلك نظرا لثقل المهمّة الموكلة إليها من قبل المجتمع و لعظم التوقّعات المنتظرة منها ابتداء من دخول الطّفل إليها إلى أن يخرج إطارا كبيرا"[1]، حيث يمكن أن نميّز وظائفها على النّحو التّالي:

4-1– حفظ التّراث الثّقافي واستمراره

فحفظ التراث الثقافي وصيانته من الاندثار ضرورة تكفل بقاء المجتمع واستمراره، وعليه كانت التربية أفضل السّبل لذلك وأنجعها فهي عامل مهمّ لحفظ تّراث المجتمع ونقله من جيل لآخر بكلّ ما يحمله هذا التراث من عادات وتقاليد وأعراف...الخ، إلا أنّ تطوّر الحياة الاجتماعية وتعقّدها وتراكم التّراث الثّقافي في المجتمع أثقل كاهل الأسرة القديمة وجعلها عاجزة عن القيام بهذه الوظيفة بمفردها، وهو ما دعا المجتمع إلى إنشاء مؤسّسات اجتماعية متخصّصة تقوم إلى جانبها في أداء هذه الوظيفة، فكانت المدرسة الأنسب لهذا الدّور نظرا لما تتوفّر عليه من إمكانيات وقدرات هائلة، "فالعلوم المختلفة والمهارات المتبادلة وأنواع العلاقات الاجتماعية بين مختلف الأفراد والجماعات والرّوح القومية وغيرها، يتعلّمها الطّفل ويتدرّب عليها في المدرسة وكلّها أنماط من التّراث الثّقافي الذي يجب أن تنقله المدرسة لتلاميذها"[2].

ولا تقتصر مسؤولية التّربية في إعداد المواطنين وتوجيههم لكي يسهموا في جهود المجتمع من أجل العمل على استمراره وتنمية ثقافته المعاصرة وذلك بالاستفادة من التّقدّم العلمي والتقني والاجتماعي والفكري، بل إنّ وظيفة التّربية هي العمل على نقل التّراث من فرد إلى آخر ومن جيل إلى جيل ومن مكان إلى مكان، فالتّعليم منذ أقدم العصور وهو يؤدّي وظيفته في نقل المعارف والمهارات والمهن والحرف من الآباء إلى الأبناء وفي نقل الفنون والعلوم والآداب من الجيل السّابق إلى الجيل اللاحق وفي نقل العلوم والمعارف من المعلّم إلى تلاميذه"[3].

وتعنى المدرسة بتنمية مدركات التّلميذ وتعميق أحاسيسه ومشاعره اتجاه تاريخ مجتمعه (القديم والحديث) وتراثه العقائدي والفكري والاجتماعي والسّياسي والفنّي والأدبي، واحترامه وتقديره لتراثه الثّقافي أحرى به أن يدفعه ذلك إلى التّمسك به والحفاظ عليه والعمل على تنميته وازدهاره.

4–2– تصفية وتنقية التّراث الثّقافي

يعدّ التّطور حتمية سلّمت بضرورتها كلّ المجتمعات الإنسانية وعملت جاهدة على تحقيقها بكلّ الأشكال وشتّى الوسائل ومواكبة الرّكب الحضاري فهي لا تقوم على تراثها الكلاسيكي بطبيعته والذي أصبحت معظم عناصره لا تتماشى ومتطلّبات الحياة الجديدة، وهنا ظهرت الحاجة إلى من يقوم بعملية انتقاء العناصر الثّقافية التي تتناسب في جوهرها مع روح العصر، وقد كانت المدرسة

---

[1] مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (الطبعة الأولى)، 2003، ص 122

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2005، ص 81

[3] محمد الثبيتي: **أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2000، ص ص 113– 114

بمثابة المصفاة ذلك أنّها لا تكتفي بحفظ التّراث الثّقافي واستمراره بل تعمل على تنقيته وتصفيته من كلّ الشّوائب التي تعيق التّنمية حتّى ينشأ التّلاميذ على العناصر الثّقافية السّليمة والمرغوب فيها اجتماعيا"، ومن أجل احتفاظ المجتمع بهويته وأصالته وثقافته وتنقيتها من الشّوائب والمتعلقات بها و تؤثّر عليها، و لا شكّ أن هذا لا يتّفق في توجهاتها مع الغايات العليا للتّربية و الّتي تتضمّن تنمية وتحسين الصورة المستقبلية للمجتمع"[1]، ولذلك يجب أن تحتوي المناهج الدراسية على هذا التّراث الثّقافي على أن يتمّ تقديمه بصورة مقبولة ومفهومة، ولمّا كان النّظام المدرسي قد وجد نتيجة الحاجة إلى العناية بهذا التّراث والاحتفاظ به واستغلاله مرة أخرى فإنّه من واجب المؤسّسات التّعليمية أن تراعي ضرورة الحفاظ على التّراث الثّقافي للمجتمع"[2].

4-3– تبسيط الخبرة الإنسانية وإعادة ترتيبها

نظرا لتعقّد الحياة الاجتماعية وتشابكها فإنّه تعذّر على الفرد فهمها وتفسيرها بشكل جيّد لذلك كان لزاما تبسيط الخبرات التي تقدّم للتّلميذ في المدرسة و تجزئة مكوّناتها المختلفة.

وتأخذ المدرسة على عاتقها مسؤولية تبسيط هذه الخبرات والمعلومات و التّدرج في تقديمها من السّهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركّب، وهو ما نادى به الكثير من المربين والمفكّرين الاجتماعيين وعلى رأسهم عبد الرحمان بن خلدون "خاصّة وأنّ عقول التّلاميذ في السّنوات الأولى من التّعليم الأساسي على درجة كبيرة من البساطة ويتمّ تدريبها على عمليات الاستذكار والإدراك المعرفي والأنشطة المدرسية المختلفة، والتي تهدف جميعا إلى تنمية المهارات العلمية والخبرات اللّازمة، كما تستمرّ هذه العمليات حتى في السنوات اللّاحقة من التّعليم الأساسي حيث توجّه عمليات الإدراك والاستذكار للحصول على المعلومات المعقدّة بصورة بسيطة مثال ذلك تعليم العلوم والآداب القومية ومقارنتها بمثيلتها لدى الدّول أو الأمم الأخرى"[3].

4–4– النّمو المتكامل للشخصية

إنّ ظهور المدرسة بالشّكل الجديد وتفرّدها بوظائفها التي تضطلع بها أضفى عليها صبغة ميّزتها عن باقي المؤسّسات الاجتماعية الأخرى وأبرزت أهميتها في المجتمع وحساسية موقعها فيه، وقد ركزت أهدافها ومجهوداتها نحو تغيير الانسان الّذي يعدّ ثروة مستقبلية، ولكي يتسنّى لها تحقيق هذه الأهداف فهي تعمل على توجيه عنايتها واهتماماتها إلى أنماط الشخصية الإنسانية بكلّ جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية ككلّ متكامل من خلال جملة الأنشطة والبرامج المرسومة بدقة وعناية هذا ما لفت الأنظار إليها وإلى أهمية دورها ومسؤوليتها في المجتمع، وأنّ أيّ تقصير في هذه الأدوار سيعود بعواقب وخيمة على المجتمع ككل.

---

(1) سامية محمد فهمي، سمير حسين منصور: **الرعاية الاجتماعية أساسيات ونماذج**، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة، (دون طبعة)، 2004، ص 257

(2) وفيق صفوت مختار: **سيكولوجية الطّفولة دراسة تربوية نفسية في الفترة من عامين إلى اثني عشر عاما**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (دون طبعة)، 2005، ص 96

(3) عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2001، ص 37

4-5- إعداد المواطن الصّالح

فشعور الفرد بانتمائه إلى مجتمعه ورغبته في المساهمة في تقدمه وتطوّره ومدى تقبّله لقواعده ونظمه وقوانينه هي أهداف سطّرتها المدرسة وهي تسعى جاهدة لتحقيقها، "ولا شكّ أنّ المدرسة وهي تحاول تأكيد القيم والعادات والأفكار الملائمة لنموّ المجتمع وتطّوره فإنّها تهدف إلى تأكيد المواطنة الصّالحة، وكلّما ازداد إيمان الفرد بنوعية الأفكار والعادات والقيم السّائدة في مجتمعه بما يناسب ظروف المجتمع المتطورة كلّما ازدادت درجة انتمائه لمجتمعه وازدادت بالتالي قوّة وعمق مواطنته"[(1)].

ويكون إعداد الفرد في مختلف جوانب النّشاط الاجتماعي والاقتصادي والدّيني وجعله أكثر مشاركة في عملية البناء و الإنماء، ويتمّ إكساب المتعلّم قيم المواطنة داخل المجتمع القومي من خلال الممارسة والتّدريب الفعلي داخل المدرسة"[(2)].

4-6- إحداث التّغير الثّقافي الملائم للنّمو الاقتصادي والاجتماعي

إنّ النّمو الاقتصادي والاجتماعي لا يتمّ بتجنيد الإمكانيات البشرية فقط ولا بتوفير الإمكانيات المادية وحدها وإنّما يتحقق النّمو إذا أحيطت هذه الإمكانيات المادية والبشرية بالجو الثّقافي المناسب لهذا النّمو.

"فالمدرسة يجب أن تتغيّر ليس فقط من أجل أن تتكيّف (مع الوضع) لكن أيضا من أجل تحضير مستقبل يتماشى مع مبدأ إنساني للحياة في المجتمع، وعلى المدرسة أن تكوّن مواطنين نشطين قادرين على التّحكم في التّطور التّقني"[(3)]، "حيث أدى التّقدم العلمي والتكنولوجي إلى تغيرات كبيرة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية ممّا كان له أثره في سرعة تطوّر المجتمعات واتّساع مجالات المعرفة وظهور التّخصّصات في كثير من الأعمال والمهن وبالتالي أصبح من العسير على الفرد أن يعيش في المجتمع إلاّ إذا حصل على مستوى معيّن من التدريب والتّعليم ومن ثمّ أصبحت المدرسة هي المجال الأساسي الذي يمكن أن يحقّق ذلك، فاتّسع وتعدّد نطاق تخصّصاتها وقد ترتّب على التّقدّم العلمي والتكنولوجي أيضا مزيدا من الكفاءة في أداء العملية التّعليمية وتبع ذلك زيادة في إنتاجية الإنسان "[(4)].

والمدرسة تعمل على تنمية الاتجاهات السّليمة خصوصا إذا ما تعلّق الأمر بالعمل واحترامه والوقت وتقديسه والبعد عن السّلبية وإنكار الذّات، وتمارس تأثيرها على الأفراد خلال الفصل الدّراسي تحديدا فهي إذن تبلور أنماط تفكير صحيحة لدى أفرادها وفق متطلبات الحياة الجديدة، فإحداث التغيير ينبغي أن ينطلق من بيئة مشبّعة بالأفكار البناءة.

[(1)] محمد سلامة غباري: **الخدمة الاجتماعية في المؤسّسات التّعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2006، ص 45

[(2)] عبد المنعم الميلادي: **أصول التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (دون طبعة) ، 2004، ص 115

[(3)] Alaine Michel: **l'école de demain**, centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, C.E.R.I, France, 2001, p 245

[(4)] عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة الأولى)، 1996، ص 12

"وإذا كان المجتمع يسعى إلى التّطور ويتطلّع إلى أسلوب حياة يتّفق مع تطور الفلسفة الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع فإنّ وظيفة المدرسة مساعدة المجتمع على التّطور والتّجديد...عن طريق المجالات المدرسية المختلفة يستطيع المعلّمون إلقاء الأضواء على جوانب الثّقافة التي بدأت تتحلّل وتتداعى ويظهرون ضرورة العمل على تغييرها وإحلال جوانب أخرى محلّها"[1].

4–7– تلبية حاجات المجتمع للقوى البشرية العاملة

إنّ الثورة الصّناعية والتّطور التّكنولوجي وكذا الثورة المعلوماتية وما ترتّب عن كلّ هذا من تغيّرات طرأت على المجتمعات الإنسانية وأحدثت فيها تغييرا جذريا على كلّ المستويات: الاقتصادية والاجتماعية والثّقافية والسّياسية... لتعرف هذه المجتمعات عهدا جديدا تسيطر فيه التّقنية وتتحكّم في مصير الشّعوب ومستقبلها، والمدرسة بحكم موقعها الحسّاس في المجتمع فهي القادرة على إمداد المجتمع بالإطارات العملية والمهنية والفنية المؤهلة لمختلف أوجه التّنمية القادرة على الإنتاج، وحتى يتمكّن المجتمع من إحراز التّقدّم والتّطوّر فإنّه ينبغي إيلاء جانب كبير من الاهتمام بالتّربية وتبدأ هذه العملية بإكساب أفرادها التلاميذ قيم ومعايير وسلوكيات وخبرات تنمّي فيهم روح المواطنة الصّالحة وتصقل لديهم المهارات وتطوّر الاستعدادات وتعمل على استثمار ما لديهم من إمكانيات وقدرات وتوجهها نحو العمل التّنموي للمجتمع.

4–8– التّربية والتّعليم

تقوم المدرسة بتعليم الأبناء أصول القراءة والكتابة والحساب وإكسابهم القيم والمعارف الدّينية والتّاريخية والأدبية والعلمية واللّغوية...الخ، "كما أنّ للمدرسة وظيفة أساسية وشاملة استمدتها من الأسرة تتجلّى في تربية الأطفال تربية تجعلهم يحترمون مجتمعاتهم ويندمجون مع مختلف المؤسّسات الاجتماعية الأخرى، وبفضلها يكتسبون قيم إنسانية وهوياتهم تتأقلم مع متطلّبات المجتمع، فصلاح المجتمع ينطلق من صلاح المدرسة وكلّ خطأ يرتكب داخل جدران هذا الحقل سيكون له أثر بليغ على مستقبل الدّولة برمتها"[2].

وتعتبر المدرسة بذلك أداة للتغيير الاجتماعي والتّقدّم من خلال عملية التّربية والتّعليم التي يتشكّل من خلالها الفرد بحسب الأهداف المسطّرة لهذه العملية فأبناء اليوم هم رجال الغد وهم ثمرة المستقبل، فإذا ما تمت تربيتهم وإعدادهم للحياة المستقبلية بشكل جيّد مكّن ذلك من تحقيق مجتمع على قدر عالي من التقدّم والانسجام والتّماسك ذلك أنّها "تسهر على وظيفة بناء وإكساب المعرفة المنهجية والمنظّمة والمتناغمة مع توجّهات المجتمع والنّظام التربوي العام عن طريق أساليب التّعليم و التّعلم، و يتمّ الارتقاء في مستويات التّحصيل المعرفي الفكري بالموازاة مع اكتمال النّمو الإدراكي والحس الحركي والوجداني للمتمدرسين"[3].

---

[1] إبراهيم عصمت مطاوع: **أصول التربية**، دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة السابعة)، 1995، ص 78

[2] امحمد عليلوش: "**كيف تساهم كلّ من الأسرة والمدرسة في تنشئة الأفراد وتنمية المجتمع**"، تاريخ النشر الجمعة 14 سبتمبر 2007، تاريخ التّصفح: 2011/12/24 متوفر على الرابط الالكتروني:

http://anfasse.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1086:2010-07-11-13-12-35&catid=35&Itemid=589

[3] فائزة السباعي: **رهان ترسيخ و تحصين السّلوك المدني: مسؤولية الأسرة والمدرسة والمجتمع برمته**، تاريخ النشر: 2007/10/04 تاريخ التّصفح : 2011/12/24 متوفر على موقع الأنترنيت:

وقد حصر ميسجراف Musgrave وظائف المدرسة في كتابه "اجتماعية التربية" على النّحو التّالي:[(1)]

- وظيفة النّقل الثّقافي أي نقل ثقافة المجتمع بعد تنقيتها.
- وظيفة تقديم القادة السياسيين و تأكيد الولاء للنّسق السّياسي.
- وظيفة الاختيار الاجتماعي، أي فرز القوى العامة من السّكان في المجتمع من القادمين على العمل وتوزيعهم على المهن المختلفة في المجتمع.
- وظيفة تتعلّق بتزويد البناء الاقتصادي بالقوى المتعلّمة في الظروف والأحوال الفنية السّائدة.

كما يشير جون ميشال موران Jean Michel Morin في كتابه Précis de sociologie إلى أنّ المدرسة تسعى إلى ما يلي:[(2)]

- تكسب المهارات اللازمة للأفراد.
- تضمن التّنشئة الاجتماعية وتلاحم الجماعة.
- تحضير الأفراد للاندماج المهني.
- نقل المعارف من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة.

5– المقوّمات التربوية للمدرسة

يعتبر الجو المدرسي السليم من أهمّ الدوافع للتّعلم، فعندما يشعر المتعلّم أن المدرسة بيئة مرغوبة لديه فإنّه يزيد في نشاطه، لهذا تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيق وظائفها الاجتماعية، ولكي تنجح في تحقيق هذه الوظائف لابد أن ترتكز العملية التعليمية على مجموعة من الأسس أو الركائز أو المقومات التي يمكن الإشارة إليها فيما يأتي:

5–1- المناهج التّعليمية والبرامج المدرسية

"إنّ التّعليم من خلال منهج معيّن ينبغي ألاّ يتصوّر أنّ التّلميذ المتعلّم هو صفحة بيضاء أو خامة غير مصنّعة، وإنّما يصل إلينا في المدرسة وهو يحمل معلومات وأفكار واتجاهات اكتسبها من البيت والمحيط الاجتماعي والثّقافي ومن البرامج الإذاعية والتلفزيونية، وعلى المنهج أن يأخذ بعين الاعتبار ذلك الرّصيد الثّقافي للتلاميذ"[(3)].

ويجب أن يكون المنهج مصدرا للمعلومات و تنمية الطاقات المعرفية والمهارات، وأن يكون باعثا للإثارة والفضول وحب الاطّلاع لدى التّلميذ، ويقوم المنهج التربوي (التعليمي) على تقديم يد العون للتّلاميذ ومساعدتهم على تنمية ذواتهم النّفسية والذّهنية والاجتماعية وعلى هذا الأساس فإنّ

---

http://www.oujdacity.net/regional-article-7406-ar/regional-article-7406-ar.html

(1) السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الإشعاع للطباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندرية، (دون طبعة)، (دون سنة النشر)، ص 180

(2) Jean Michel Morin: **Précis de sociologie**, NATHAN, France, 1996, p 72

(3) حامد عمار: **دراسات في التربية والثقافة من مشكلات العملية التّعليمية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، (الطبعة الثانية)، 1997، ص 14

المدارس الحديثة تعتمد على التّجريب والحوار، والغرض من ذلك هو إثارة فضول التّلميذ نحو إدراك الحقائق والتّعرّف على المجهول ويحرص المعلّمون بذلك على تنمية دافعيته للتّعلّم.

"ولكي يكون المنهج مفيدا لعملية التّعلّم وخادما لها يجب تنسيق محتواه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مع الواقع الاجتماعي و الثّقافي و مقتضياتها في نفس الوقت، لذا يجب عند تحديد محتوى المنهج اختيار جوانب المعرفة التي لها سمة الصّدق والأهمية، أيضا يجب اختيار كلّ ما له قيمة من حيث أنّه يتناسب مع العالم المحيط بنا مع الأخذ بعين الاعتبار بأنّ هناك فرقا بين الاستجابة لمطالب الموقف الحالي المباشر وبين الاهتمام بالمتطلّبات الأساسية للثقافة"[1]، فارتباط المناهج التّربوية بالواقع الاجتماعي بكلّ ما تحمله من تغيّرات وتطوّرات هو ما يتطلّب مرونتها وقابليتها للتطوير وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للتنمية، كما يجب أن تكون البرامج المدرسية المتمثّلة في مختلف الأنشطة المدرسية مكمّلة للمنهاج الدّراسي سواء كان ذلك كطريقة من طرق تطبيق المناهج أو كأنشطة هادفة للتّكيف والنّمو الاجتماعي لدى المتعلّم و أن تقابل احتياجات المتعلّمين بحسب مراحلهم العمرية وقدراتهم واستعداداتهم وأخذ الفروق الفردية بينهم بعين الاعتبار.

"ولكي تحقّق المناهج التّعليمية والبرامج المدرسية وظائفها الاجتماعية يراعى أن تنمو وتتغيّر لتقابل قدرات ورغبات الطّلاب من جهة واحتياجات المجتمع من جهة أخرى، وكلّما تفاعلت قدرات ورغبات الطّلاب مع احتياجات المجتمع كلّما حقّق التعليم وظائفه الاجتماعية"[2]، كما يهدف المنهج إلى مساعدة التّلميذ على تحقيق النّماء المتكامل لشخصيته في كلّ جوانبها العقلية والنّفسية والجسمية والاجتماعية ...الخ دونما التّركيز على تنمية جانب دون آخر.

بالإضافة إلى ما سبق تهتم المناهج بالفروق الفردية بين التّلاميذ كوسيلة من الوسائل التّي يحقّق بها المنهج التربية المتكاملة للتّلاميذ.

5-2- المعلّم

تعدّ المدرسة المؤسّسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث درجة التّأثير في شخصية الطّفل وتربيته وتقديمها الرّعاية الكافية لنموه، حيث أنّها تتيح له فرص إنشاء علاقات اجتماعية جديدة خارج نطاق أسرته، وفرص التربية المنظّمة والإعداد للدّور المستقبلي، "فالمدرّس النّاجح في الوقت الحاضر لا يقتصر دوره على تزويد التّلاميذ بالمعارف والمعلومات، بل يعدّ نفسه مسؤولا على أن يحقق لتلميذه القدرة على حسن التّوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى عنايته بجانب التّحصيل العلمي الأكاديمي"[3].

فالمدرّس هو ركيزة أساسية يمكّن المدرسة من أداء أدوارها بنجاح وفعالية، فإضافة لكونه القائم على العملية التّعليمية التّربوية داخل الفصل الدراسي فإنّه يسعى لمدّ العون إلى تلاميذه في مختلف المواقف الاجتماعية بكسبه لثقتهم وحبّهم، ولهذا فهو يحمل جملة من الصّفات التي لا تتوفّر في غيره من أصحاب المهن الأخرى إذ أنّه مصدر للمعرفة والتربية القويمة.

---

(1) مجدي عبد العزيز إبراهيم: **التّربية الثّقافة العلم ركائز في بناء الحضارة الانسانية المعاصرة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (دون طبعة)، 2000، ص 32

(2) عبد المحيي محمود حسن صالح: **الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2002، ص 116

(3) هشام الخطيب وأحمد محمد الزبادي: **الصحة النفسية للطفل**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2001، ص ص 167- 168

"ومن هنا يجب أن يكون دور المعلّم دور المنظّم الإداري والقائد التّربوي النّاجح في تعامله مع تلاميذه وأن يقوم بدور الموجّه والمرشد والنّاصح، وأن يكون ذا شخصية محبوبة ومرغوبة لدى تلاميذه"[1]، وبالتّالي خلق جو تربوي يسهّل عملية التّفاعل والتّعاون والمشاركة لدى التّلاميذ أي أنّه أساس العملية التّربوية وعليه يتوقف نجاحها وفشلها والوصول إلى الأهداف المنشودة، فإلى جانب كونه يسهم في تحقيق التّربية السّليمة للطفل جسميا ونفسيا وأخلاقيا ودينيا فإنّه يلعب دور الموجّه للأنشطة التربوية والمدرسية، وتنعكس طبيعة أداء المعلّمين على وتيرة الأداء التربوي للمؤسسات التّربوية التّعليمية باعتباره صانع الأجيال وأداة التغيير في المجتمع.

5–3- الإمكانيات المدرسية

هناك جملة من الامكانيات الّتي تساعد المدرسة على أداء وظائفها وتحقيق أهدافها التّربوية وتشمل المباني المناسبة والمختبرات والكتب المدرسية وغرف الأنشطة الرّياضية والثّقافية والقاعات المختلفة والفصول الدّراسية، إضافة إلى المكتبة المدرسية الّتي تعدّ مركز إشعاع فكري، كما يلعب المسرح المدرسي دورا بارزا في العملية التربوية فالأنشطة التّعليمية تسهم في خلق جوّ ملائم للعمل الجماعي وتعزيز روح التّعاون فيما بينهم.

وبهذا فالمدرسة تتمتّع بجملة من الامكانيات الّتي لا تتوفّر عليها الكثير من المؤسّسات التربوية الأخرى خاصة الأسرة، فتوفّر الملاعب الرّياضية بها كفيل بتحقيق التربية الجسمية للطّفل.

ومنه نستنتج أنّ المدرسة تعمل على استكمال دور الأسرة التّربوي بفضل ما تتوفّر عليه من امكانيات تمكّنها من تحقيق التربية المتكاملة الشّاملة للطفل باعتباره محور العملية التّربوية وبالتالي فالأهداف التربوية تحدّد وفقا لحاجات ومتطلّبات نمو الطّفل العقلي والنّفسي والاجتماعي.

5–4- المتعلّم

ينبغي النّظر إلى الطّفل على أنّه انسان قبل كلّ شيء له احتياجاته ومتطلباته ومشكلاته الخاصّة كغيره من أفراد المجتمع وما لم تُقابل هذه الاحتياجات والمتطلّبات فلن تصبح عملية التّعلّم مؤثّرة وذات فعالية وعليه يتوجّب النّظر إليه كوحدة انسانية متكاملة له رغباته وميولاته واستعداداته وقدراته وهو في حاجة للتّوجيه والإرشاد والمساعدة الاجتماعية.

وتعمل المدرسة على مراعاة هذه الاحتياجات عند التّخطيط لبرامجها المختلفة، وغياب الجو الأسري الملائم لمقابلتها من شأنه أن ينفّر التلاميذ منها ويخلق فيهم الشّعور بالكراهية تجاه المدرسة وهذا ما قد ينتج عنه التّسرّب المدرسي مثلا وغيرها من المظاهر السلبية.

5–5- أهداف العملية التّعليمية

تقوم المدرسة على مجموعة من القوّمات الأساسية ومن بينها توافرها على أهداف العملية التّعليمية الّتي يشترط فيها الوضوح والدّقة حتّى يكون للمدرسة فاعليتها المرجوة، حيث ترتبط أهداف التّعليم بأهداف المجتمع وتعمل على تحقيقها، كما أنّ اتّصاف الأهداف التّعليمية بالمرونة و القابلية للتّغيير في ضوء الاحتياجات المتجدّدة يعدّ شرطا ضروريا خصوصا وأنّها –الأهداف التّعليمية– تختلف في جوهرها باختلاف المراحل التّعليمية، ذلك أنّ لكلّ مرحلة تعليمية أهداف معيّنة وضعت بدقة من طرف مختصين تتناسب و المرحلة العمرية للتّلميذ وخصائصها وتختلف عن المراحل الأخرى.

---

[1] هشام الخطيب وأحمد محمد الزبادي: **مرجع سبق ذكره**، ص 169

"ويتّضح أنّ الأهداف التربوية تتّسم بمجموعة من السّمات التي تجعل منها عاملا من عوامل نجاح المدرسة في مجالات تربية الطّفل منها الواقعية كنتيجة لتلبية هذه الأهداف للحاجات الفعلية للأطفال طبقا لمراحل نموّهم المختلفة وأيضا لتماشيها مع واقع المجتمع بكلّ آماله ومتطلّباته، كما تتّسم بالعصرنة نظرا لتماشيها مع روح العصر بكلّ ما يموج به من متغيّرات وتطورات، وبذلك تستطيع المدرسة من خلال ما تتميّز به أهدافها التّربوية من خصائص أن تسهم في تربية الطّفل تربية تتميّز بالواقعية والعصرنة أيضا"[1].

6- نبذة تاريخية عن تطور العليم في الجزائر بعد الاستقلال

6-1- المرحلة الأولى التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962-1970)

ورثت الجزائر المستقلة في سبتمبر من عام 1962 نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي وكانت هذه الأهداف تتمثل في:

- محو الشخصية الوطنية ومقوماتها (الوطن، اللغة والإسلام).
- طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته.
- تحقيق سياسة الفرنسة والإدماج.
- تدعيم كيانه في الجزائر.

فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول عام دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية الفتية ويمكن حصر هذه العقبات فيما يلي:[2]

- **أعداد التّلاميذ:** تضاعف عدد التلاميذ المسجلين في أوّل عام دراسي في عهد الاستقلال وقفز من 353853 تلميذا خلال الموسم المنصرم 62/61 إلى 777636 مسجلا خلال الموسم 63/62 إذ يمثّل هذا التزايد نسبة تفوق 100%، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفّره.
- **هيئة التّدريس:** فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلّمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التّعليم إلا المعلّمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلّم من أصل فرنسي بينما يحتاج هذا الدخول الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو العشرين ألف (20.000) معلما، فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد (تأسست بموجب المرسوم 01/62 المؤرخ في 1962/09/27) إلى حلول استثنائية أمام هذا الوضع الاستثنائي:

[1] محمد جابر محمود رمضان: **مرجع سبق ذكره**، ص 69

[2] منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، متوفر على الرابط الالكتروني:
http://www.onefd.edu.dz/infpe/cours%20pdf%201mef/ENV3/PDF-env3-psycho/PSY-ENV3-02.pdf

- **التوظيف المباشر:** لعدد ضخم من المعلمين والمساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ المدهش وأسفر هذا الإجراء الأول على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.
- **التّعاون الثقافي مع فرنسا نفسها:** ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يقارب 7700 معلما فرنسيا.
  وغطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح ما بين 2000 و2500 معلما.

ورغم كلّ ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة منها:

- تخفيض الساعات المقررة.
- تجميع الأفواج في قسم واحد.
- تناوب المعلّم الواحد على عدة أفواج.
- **هياكل الاستقبال:** نظرا للعدد الهائل للمسجّلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة اضطر المسؤولون إلى استعمال كلّ الإمكانيات مهما كانت فاستعملت المراكز والثكنات العسكرية والمحتشدات والسكنات والمحلات التجارية والمساجد.
- **البرامج والتوقيت:** فإنّ السلطات التّعليمية اضطرت إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التّكفل بالأولويات الأساسية وسار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبرى.

وقد كان التّعليم غداة الاستقلال مقسّما إلى ما يلي:[1]

- **التعليم الابتدائي:** ويشمل 6 سنوات من التّعليم تتوّج بامتحان السّنة السادسة الذّي يتيح الانتقال إلى الثانوية أو المتوسطة ويوجّه التّلاميذ غير المقبولين إلى السّنة السابقة من أجل اجتياز شهادة الدّراسة الابتدائية (CEP) التي تنهي مرحلة التّمدرس الاجباري حينذاك (14 سنة) وكان الحجم الساعي 30 ساعة أسبوعيا تخصص 6 منها للنشاط الثقافي والرياضي.
- **التّعليم المتوسّط:** مدّة التّعليم أربعة سنوات وفي نهاية المرحلة يجتاز الطّالب امتحان شهادة التّعليم المتوسّط (BEM) وينقسم التّعليم في هذه المرحلة إلى:
  - **التّعليم العام:** مدّته أربع سنوات ويؤدّي إلى ثانوية التّعليم العام وتنتهي الدّروس باجتياز شهادة أهلية الدّراسة في الطّور الأول وقد عوضت بشهادة التّعليم العام.
  - **التّعليم التّقني:** مدّته ثلاث سنوات ويؤدّي إلى ثانوية التّعليم التّقني وتنتهي الدّراسة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية.
  - **التّعليم الفلاحي:** مدته ثلاث سنوات وتمنح للطّالب شهادة الكفاءة الفلاحية.

---

[1] بوفلجة غياث: **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 2006، ص ص 09-11

التعليم الثانوي: يوفّر التّعليم الثانوي ثلاث أنواع من التّكوين:

- **التّعليم العام:** مدّته ثلاث سنوات ويحضّر لمختلف شعب البكالوريا التّي تتيح الدّخول للجامعة، وتتمثّل الشّعب في الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة، أما ثانويات التّعليم التّقني فتحضّر الطلبة لاجتياز البكالوريا شعب تقني رياضي وتقني اقتصادي.
- **التّعليم الصّناعي والتّجاري:** يحضّر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدّراسات الصّناعية والأهلية في الدّراسات التّجارية، وقد تمّ تعويض هذا النّظام بتنصيب الشّعب التّقنية الصّناعية والتّقنية المحاسبية والتي تتوّج بشهادة بكالوريا التّقني.
- **التّعليم التّقني:** يحضّر لاجتياز شهادة التّحكم خلال ثلاث سنوات من التّخصّص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية[1].

وما نلاحظه من هذه الفترة أنّ التّركيز كان على تعميم التّعليم أكثر من العناية بالبرامج التّربوية والإصلاح حيث حافظ التّعليم على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب مواد الشعب المعرّبة.

6-2- المرحلة الثانية: بداية الاصلاح (1970-1980)

إصلاح المنظومة التربوية هو أساس أي تنمية اجتماعية واقتصادية، لهذا نال الإصلاح التّربوي الاهتمام الأكبر في أغلب بلدان العامل واعتبر من الأولويات ومن الميادين الاستراتيجية التي يتوقف عليها مسار التّطور والازدهار الاجتماعي فخصصت له ميزانيات ضخمة وأنجزت من أجله الدراسات والبحوث، واستخدمت الدول في ذلك خيرة الخبراء العالميين لتزويدها بالأساليب والطرق العلمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتنمية المجتمع.

والملاحظ أنّه خلال عشرية من الزمن زاد عدد المؤسّسات التّعليمية في الجزائر وهذا لاستقبال الأعداد المتزايدة من التّلاميذ، وقد عرفت الفترة الممتدة من 1970−1980 إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرّباعي الأوّل وبداية المخطّط الرّباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التّعليم سنة 1974 التي عدّلت وظهرت في شكل أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية والتّكوين والتّي نصّت على إنشاء المدرسة الأساسية "التّي عرّفت على أنّها تلك البنية القاعدية التّي تمنح طوال تسع سنوات تربية اجبارية مشتركة بين الجميع وهي تتيح لكلّ تلميذ امكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع، كما تهيئه في نفس الوقت من النّواحي العلمية والتّقنية إلى الالتحاق إمّا بوحدات الانتاج وإما بمؤسسات التّكوين المهني أو مؤسّسات التّعليم الثانوي"[2]، كما نصت أمرية 16 أفريل 1976 على تنظيم التّعليم التّحضيري وتوحيد التّعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التّعليم الثانوي وظهور فكرة التّعليم الثانوي المتخصّص.

وعرفت هذه المرحلة تطوّرا في الأقسام المعرّبة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة كما يوضّح الجدول التالي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **الانظمة التربوية**، 2008، ص 8

[2] طعبلي محمد الطاهر: **تمويل التّعليم الرّسمي ما قبل الجامعي بالجزائر – دراسة وصفية تحليلية-** (اطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3، 2007)، ص 25

جدول رقم 03: تطوّر نسبة المعرّبين في المدرسة الجزائرية 1977/1976

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسّط	480646	225314	%49.9
الثانوي	108581	61950	%56.7
التقني	11806	1000	%08.5
المعاهد التكنولوجية للتربية/ ابتدائي	8230	7217	%87.7
المعاهد التكنولوجية للتربية/ متوسط	2966	2276	%76.7

المصدر: خولة طالب الإبراهيمي: الجزائريون و المسألة اللّغوية، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2007، ص 136

نلاحظ من خلال الجدول أن نسب المعرّبين في كلّ الأصناف حققت نسبا مقبولة، عدا التّعليم التّقني لظروف مرتبطة بطبيعة المواد التقنية و صعوبة تعريبها في تلك الفترة.

و في هذه المرحلة تمّ تسجيل تقدّم ملحوظ ففي السّنة الدّراسية 1970 كان عدد المسجّلين (232000) تلميذا لكن مع مطلع السّنة الدّراسية 1974/1973 كان عدد المسجّلين (420000) تلميذا[1].

وقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة في كلّ أطوار التّعليم وكذا الجوانب التربوية كما مسّت القطاعات المرتبطة بالشهادات والتّكوين وقد تمثّلت هذه القرارات فيما يلي:[2]

– **تنظيم التّعليم:**

– في **مرحلة التّعليم الابتدائي:** لم تدخل عليه تغيرات بالنّسبة لما عرف في المرحلة السّابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه "امتحان الدّخول إلى السّنة الأولى متوسّط".

– في **مرحلة التّعليم المتوسّط:** وقد تمّ جمع في متوسطات التّعليم المتوسط (التي تم إنشاؤها) والتي شملت كلّ أنواع التّعليم التي كانت تؤدي في الطّور الاوّل من التّعليم الثانوي وفي اكماليات التّعليم العام واكماليات التّعليم التّقني واكماليات التّعليم الفلاحي تلك المؤسسات التي شرع في الغائها ابتداء من سنة 1970 وتنتهي الدّراسة فيها باجتياز شهادة الأهلية للتّعليم المتوسّط، وقد شهدت هذه المرحلة استقلالية التّعليم المتوسط وحذف التّعليم المتوسّط لاختيار البرامج الجديدة خلال

---

(1) Khaled Chaïb: **PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk éditions, Alger, p 19

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التّربوي والمناهج التّعليمية**، مرجع سبق ذكره، ص ص 21–23

فترة محدّدة تدوم 3 سنوات والتي تمثّل الطّور الثالث من التّعليم الأساسي، كما انشئ فرع جديد من امتحان شهادة التّعليم الأساسي سمي شهادة التّعليم الأساسي.

- **التّعليم الثانوي:** يدوم ثلاث سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا الّتي تؤدي إلى الجامعة.

- **البرامج:** نشرت وزارة التّعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كلّ عناصر برامج التّعليم الابتدائي وذلك سنة 1974 وقد أكّدت الوثيقة على الطّابع المؤقت للأحكام الّتي تضمها.

بالنّسبة للطّور الثاني تمّ الابقاء على البرامج الفرنسية الّتي تؤثر على الخيارات السّياسية في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف.

وفي هذه الفترة تكاثرت مؤسّسات تكوين الأساتذة (إحداث المعاهد التّكنولوجية للتربية) بدلا من المدارس العليا تلبية للطّلب المتزايد للمدرسين وفي الأخير أدّت الأعمال المتّصلة بالإصلاح الى "خزّان" من النّصوص التّشريعية والتّنظيمية (أمرية 16 أفريل 1976 وخاصة الأمر 35/ 76 المؤرّخ في 1976/04/16 والمراسيم التّنفيذية له)، وقد حدّدت هذه النّصوص بشكل جلي الاطار العام للإصلاح التّربوي وضبطت مجالات التّدخل في الميادين التّالية:

- البحث التّربوي. - اعداد الوسائل و البرامج التّعليمية. - تكوين المستخدمين.
- التّنظيم والمراقبة و التّفتيش التّربوي. - التّوجيه المدرسي. - الخدمات الاجتماعية. - الادارة المدرسية.

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربية والتّعليم في الجزائر صدر المرسوم 77-139 المؤرّخ في 1977/10/08 والمتضمن إلحاق التّعليم الأصلي بوزارة التّربية.

3-6- المرحلة الثالثة: من (1980 إلى 1990)

- **تنظيم التّعليم:**

- **التّعليم الأساسي:** ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدّخول المدرسي 1981/1980 وقد تمّ تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتّى يتسنّى لمختلف اللّجان تحضير البرامج والوسائل التّعليمية لكلّ طور، وإذا تمّ تصوّرها على أنّها مدرسة قاعدية فإنّ فترة التّمدرس الإلزامي تدوم تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدّة الطّورين الأوّلين 6 سنوات (الابتدائي سابقا)، ومدّة الطّور الثالث 3 سنوات وقد كانت مدّته 4 سنوات (التّعليم المتوسّط سابقا).

- **التّعليم الثانوي:** لم يشهد التعليم الثانوي في هذه المرحلة تحوّلات عميقة رغم أنّ التّكفل به يتمّ اسناده إلى جهاز مستقل (كتابة الدّولة للتّعليم الثانوي و التّقني)، وقد اقتصرت هذه التّحوّلات على:

- **بالنسبة للتعليم الثانوي العام:**

  - إدراج التّربية التّكنولوجية سنة 1985/1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء إلا انّه تمّ التّخلي عنها سنة 1990/1989.

- إدراج التّعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية و رياضية، فن...) ثمّ تمّ التّخلي عنه إثر إعادة هيكلة التّعليم الثانوي في الفترة الموالية.
- فتح شعبة "العلوم الاسلامية".

- **بالنسبة للتعليم التّقني:**
- تطابق التّكوين الممنوح في المتاقن مع التّكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التّعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التّعليم الثانوي التّقني قصير المدى الّذي يتوّج بشهادة الكفاءة التّقنية والّذي ظلّ ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.

- **البرامج:** وفي هذا الإطار يجدر التّنويه أنّ كلّ البرامج والكتب المدرسية من السّنة الأولى من التّعليم الأساسي إلى السّنة 9 أساسي تمّ اعدادها من طرف جزائريين، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كلّ المواد التّعليمية وذلك في شهر ماي 1981 كما تمّ تعريب المضامين والسّهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل ممّا يتماشى وآفاق التّنمية المتسارعة.

4-6- المرحلة الرابعة من (1990 إلى 2002)

عرفت هذه المرحلة عدّة محاولات للتّحسين مسّت مختلف أطوار التّعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصّل التّفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج الّتي تبيّن أنّها طموحة ومكثّفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب النّاجمة عن التّحولات السّياسية والاجتماعية الّتي عرفتها البلاد، ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والّتي تمّت طيلة السنة الدّراسية 1994/1993 وقد أدّت إلى إعادة كتابة برامج التّعليم الأساسي.

ويأتي دستور 1996 ليعلن في المادة 53 عن مبادئ عامة للنظام التربوي هي:

- الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي لمدة تسع سنوات وللجنسين.
- ضمان حق التعليم و مجانيته.
- التساوي في الالتحاق بالتعليم.
- تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية.

وهي مبادئ تقع في خط لا يبتعد عن سابقه بل يكرّسه ويكون له امتدادا غير أن دستور 1996 كان استجابة للتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي حصلت في البلاد والتي أهمها فتح المجال للتعددية السياسية، والتحول نحو اقتصاد السوق، لذلك فإنّ نظام التربية مطالب بتزويد الأجيال الصاعدة بالأدوات الفكرية والمهارات والمعارف لضمان الانسجام مع مسيرة المنظومة الاجتماعية والاقتصادية، وباستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية التي تعرف تطوّرا كبيرا وسريعا[1].

[1] نصر الدين جابر، الطاهر إبراهيمي: "النّظام التّعليمي في الجزائر في ظلّ متغيرات الشّأن الدّاخلي وتحريات العولمة"، **مجلة دفاتر**، العدد 01، فيفري، 2015، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص ص 127-128

5-6- المرحلة الخامسة من 2003 الى يومنا هذا

تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 تمّ الشّروع في تطبيق الإصلاح التّربوي وفي سنة 2003 طبق الاصلاح البيداغوجي على أساس مناهج مبنية على الكفاءات عوض المضامين واعتمادا على كتب مدرسية ملائمة لبيداغوجيا الكفاءات وأصبح القطاع يولي أهمية بالغة لتكوين المعلّمين والأساتذة أثناء الخدمة والوصول بهم إلى المستوى الجامعي.

وتنفيذا للإصلاحات المنشودة تمّ إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية مع حلول سنة 2001 ثمّ قرار مجلس الحكومة في شهر أفريل 2002 والّذي رسم هذه القرارات ثمّ صدرت وثيقة وزارة التّربية الوطنية تحت عنوان مخطّط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التّربوية في أكتوبر 2003، وبناء عليه كانت بداية الاصلاح الهيكلي التّربوي البيداغوجي في السّنة الدّراسية 2004/2003.

وقد تمّ خلال هذه المرحلة اختزال سنة من مدّة الطّور الابتدائي (5 سنوات عوض 6 سنوات)، كذلك تمديد الطّور المتوسّط بسنة واحدة (4 سنوات عوض 3 سنوات) وإعادة تنظيم الطّور الثانوي وتبنّي مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات.

تمّ تنصيب السّنة الأولى ابتدائي والسّنة الأولى متوسّط في 2003/06/04 وبدأ تطبيق تعليمات هذا الاصلاح في الدّخول المدرسي 2004/2003.

انطلاقا من الدّخول المدرسي 2006/2005 تمّت اعادة هيكلة التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي في جذعين مشتركين، الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

وبتاريخ 21 جانفي 2008 أصدر السيد رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة قانونا توجيهيا للتربية تحت رقم 04 الذي نشر عبره الاصلاحات الكبرى في مجال التربية و قد ضمّ القانون التوجيهي للتربية 07 أبواب تحتوي 106 مادة قانونية تناولت أبعادا سياسية وبيداغوجية وتسييرية[1].

كما حفلت السّنوات الموالية بجملة من القرارات التي كانت تصبّ كلّها في خانة الاجماع حول ضرورة إنجاح الاصلاحات حيث شرع في العمل بفكرة مشروع المؤسّسة بداية السّنة الدّراسية 2007/2006 المنشور رقم 153 المؤرخ في 5 جوان 2006.

كما بدأت خلال شهر أفريل من سنة 2015 جلسات تقام بالمؤسسات التّربوية بمعية الشّريك الاجتماعي (جمعية أولياء التّلاميذ)[2].

---

[1] سعد لعمش: **الجامع في التّشريع المدرسي الجزائري (الجزء الأول)**، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دون طبعة)، 2010، ص 34

[2] هويدي عبد الباسط: **نظام التّعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التّنموية**، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2016، ص ص 108-109

ثانيا- التّعليم الابتدائي

تعتبر المرحلة الابتدائية من أكثر مراحل التّعليم أهمية لكونها تمثّل بالنسبة للأطفال الصّغار كل شيء، ففيها تنطلق طاقاتهم ويلتمسون في إطار نشاطاتهم الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها ومقرراتها وخبراتها المتنوعة يطلّون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره، وعلى دربها ينمون في جميع الاتجاهات الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية ويبدءون فيها اكتساب الخبرات، وممارسة المهارات الأولية وصقلها والتي تتزايد يوما بعد يوم، وتتفتح قدراتهم وتتسم بالوضوح والتّميز والانطلاق[1].

1– فلسفة التّعليم الابتدائي وأهدافه

"يقصد بالهدف التّربوي ما سيكون عليه المتعلّم حين تتمّ خبرة التّعلّم بنجاح، أو بمعنى آخر ما يجنيه المتعلّم من جراء عملية التّعلّم"[2]، وقد وضعت أهداف المرحلة الابتدائية على مستوى العالم العربي على النّحو التّالي:[3]

- مساعدة الطّفل على النّمو المتكامل للنواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية إلى أقصى حدّ تمكّنه قدراته واستعداداته من تحقيقه.
- تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعليمات الدّين الاسلامي الحنيف.
- تزويد الطّفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية والمهارات العلمية والفنية والعملية التي تعتبر أساسا لما يحصل عليه من خبرات فيما بعد.
- مساعدة الطّفل على فهم البيئة الطّبيعية والاجتماعية والتّفاعل معها والتّكيّف مع ظروفها.

لقد جاءت أهداف المرحلة الابتدائية في العالم العربي بطابع يتّسم بالشمولية والعموم، ووجهت عنايتها إلى خصائص النّمو الجسمية، والعقلية، والروحية، والاجتماعية، والانفعالية وغيرها من الجوانب النّفسية، كما اهتمت بتلبية حاجات الطّفل وميوله وتوفير عناصر التّعلّم الذّاتي والبيئة الملائمة لإيجاد شخصية متكاملة.

كما يمكن التفصيل في هذه الأهداف عبر عدة جوانب كما يلي:[4]

- **تحقيق النّمو الجسمي:** ويتمّ ذلك عن طريق اكتساب المهارات اللّازمة لاستخدام أساليب الصّحة الوقائية والعلاجية كالأمراض المتوطّنة وأمراض العيون، وإسعاف المصاب، وتضميد الجروح، وكسب العادات الصحية في الأكل والشرب والنوم والعمل والراحة.
- **تحقيق النّمو اللّغوي:** ويتمّ ذلك عن طريق تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة الأساسية، كالقراءة والكتابة والتعبير والحساب، وتكوين الاتجاهات العقلية الصالحة، وتعتبر العادات

---

[1] أحمد نصحي الباز:"التّقويم التّربوي الشامل بمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي بمحافظة دمياط"، **مجلة الجامعة الخليجية**، المجلد 01، العدد 03، 2009، مملكة البحرين، ص 03

[2] محمود قمبر وآخرون: **دراسات في أصول التّربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 1989، ص 80

[3] أحمد عبد الباقي بستان: **المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتّجاهاتها العالمية المعاصرة**، دار القلم، الكويت، الأردن، 1976، ص ص 27–28

[4] محمد مصطفى زيدان: **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، (دون سنة النشر)، ص ص 126-127

العقلية الصالحة أساسا للسلوك الجيد، ولا يتأتّى هذا إلا عن طريق تدريب الطّفل على التّفكير المنظّم والسّليم.

- **تحقيق النّمو الاجتماعي:** ويتمّ ذلك باكتساب التّلميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصّالحة وممارستها، فالفرد يجب أن يفهم أن الجماعة ميدان للمصالح المشتركة و أنّ عليه أن يقدّر الصالح العام ويفهمه ويندفع اندفاعا تلقائيا نحو تحقيقه.
- **تحقيق النّمو الوجداني:** ويتمّ ذلك بما تحققه المدرسة الابتدائية من الاطمئنان والاستقرار النفسي والابتعاد عن العقوبات الجسدية وتكوين اتجاهات عاطفية سليمة كالعطف على المرضى، والناس الضعفاء ومساعدتهم.
- **تحقيق النّمو الرّوحي:** ويتمّ ذلك من خلال ربط دروس الدين –الإسلام– بالحياة، من خلال القصص الدّينية وسير الأنبياء وتنمية القدرة على مقابلة مشاكل الحياة بتفاؤل والإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره.

2– أهمية المرحلة الابتدائية

يمثّل التّعليم الابتدائي في جميع الدّول على اختلاف أنظمتها وفلسفتها ونظرتها للإنسان والكون والحياة، نافذة السلّم التّعليمي وأساسه، ومن المسلّم به أنّه كلّما كانت القاعدة قوية وراسخة، كلّما كان البناء فوقها قويا وراسخا.

وتكمن أهمية المرحلة الابتدائية من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكلّ ما من شأنه تحقيق النّمو الشامل والمتّزن لشخصياتهم، روحيا واجتماعيا وعقلياً ووجدانيا وجسميا[1].

إنّ أهمية التّعليم الابتدائي قضية شبه مسلّمة قد لا تحتاج إلى تأكيد ذلك أنّ التّعليم الابتدائي في كلّ أمّة يضطلع بمسؤولية جسيمة ألا وهي تربية الغالبية العظمى من الأفراد وإعدادهم للحياة[2].

وتبرز أهمية المرحلة الابتدائية كونها ترتكز على مجموعة كبيرة من المبادئ والاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية ومن هذه الاعتبارات والمبادئ ما يلي:[3]

- تعتبر القوى البشرية أثمن موارد الدّولة، لذلك وجبت رعاية وتدريب وتعليم الأطفال منذ بداية حياتهم للاستفادة من هذه التّربية في تنمية قدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء المجتمع.
- لأنّ الأطفال لا يتمكّنون من اكتساب الخبرات الحضارية عن طريق الوراثة، فلابدّ من تعليمهم وتدريبهم وإكسابهم خلاصة التّجارب الإنسانية وعلوم العصر الّذي يعيشون فيه.
- إنّ حاجة الأطفال للكبار في المراحل الأولى من حياتهم يستوجب من الكبار إيجاد بيئة مناسبة تساعدهم على النمو المتّزن.

---

(1) سليمان عبد الله الحقيل: **التّعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية نشأته، أهميته، أسسه، أهدافه العامة وأهداف مواده وبعض وسائل تحقيقها، منهجه ومعلمه، وبعض مشكلاته، متطلبات النجاح لطلابه**، مطبعة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السّعودية، 1994، ص 41

(2) إبراهيم محمود حسين فلاتة: **مرجع سبق ذكره**، ص 10

(3) سليمان عبد الله الحقيل: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 34–44

- أن تكون تلك البيئة سليمة وصحية ومناسبة وغنية بالخبرات والمثيرات ممّا لا يتيسّر لكلّ منزل تأمينه لأطفاله، ولذلك تعتبر المدرسة الابتدائية جزءا هاما من حياة الطفل العلمية والاجتماعية.
- إنّ تضاعف حقول المعرفة واتساع مجالات الخبرة الإنسانية،كلّ ذلك يلقي على كاهل الوالدين والمجتمع بصورة عامة أعباء فوق طاقتهم ويمكن أن تسند تربية الطّفل إلى المرحلة الابتدائية كمؤسّسة متخصصّة ومتفرّغة لهذه العملية الهامّة.
- الاهتمام بالمرحلة الابتدائية بحيث تستطيع مدارسها من استيعاب جميع الأطفال ممن هم في سنّ الدّراسة الابتدائية وبذلك تضمن عدم إفراز المجتمعات لأعداد جديدة من الأميين.

تنبع أهمية المرحلة الابتدائية من كونها البداية الحقيقية لعملية التّنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات، كما أنّ المرحلة الابتدائية تعتبر أولى الخطوات على طريق التّلمذة الطويل الذي بات اليوم لا ينتهي عند أحد معين بل يستمر في حياة الفرد على مداها، ولعلّ أهمية التربية الأوّلية تمثّل بالنّسبة لمعظم الأطفال كلّ شيء تقريبا فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم وتتفتّح بالتدريج طاقاتهم ويتلمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها وفعالياتها يطلّون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره وعلى دروبها ينمّون ويكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتّراكم والتّزايد وقدراتهم بالوضوح والتميّز والانطلاق[1].

3– خصائص التعليم الابتدائي

يتميّز التّعليم الابتدائي بجملة من الخصائص تتمثّل في:[2]

- تعليم موحّد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة، فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النّمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.
- بفضل طابعة الموحّد ودوامه المتّصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية بجعله واقعا ملموسا.
- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية قصيرة نسبيا.
- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التّعليمية الموالية.
- التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه.

4- الأبعاد التربوية في التّعليم الابتدائي

يمكن أن نلخّص أهم الأبعاد التربوية في التعليم الابتدائي كما يلي:[3]

---

[1] محمود عبد الرزاق شفشق: **المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة**، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، 1989، ص 21

[2] مربوحة بولحبال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، (الجزء الأول)، 2004، ص 20

[3] إبراهيم محمود حسين فلاتة: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 10–11

- صقل معالم شخصية الطفل وتحديد إطارها العام بعد أن تشكّلت عواملها الأساسية في المنزل.
- وضع بذور التّربية النظامية في جميع جوانبها الخلقية والجسمية والفكرية والاجتماعية والسلوكية.
- إعداد الطفل للمراحل التّعليمية التي تلي المرحلة الابتدائية.
- إعداد الطفل للحياة العامة في المجتمع على اعتبار أن هذه المرحلة قد تكون نهاية المطاف لبعض الأطفال.
- المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف التّنمية الشاملة في المجتمع.

5- التّعليم الابتدائي في الجزائر

يهدف التّعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات التّلميذ القاعدية في ميادين التّعبير الشّفهي والكتابي، القراءة، الرّياضيات، العلوم، التّربية الخلقية والمدنية والدّينية، ويمكّن التّعليم الابتدائي التّلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، كما يمكّن أيضا من الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّر لمتابعة الدّراسة المتوسّطة في ظروف حسنة.

ويتمّ التّعليم الابتدائي في الجزائر في المدرسة الابتدائية الّتي تعتبر المؤسّسة القاعدية لكلّ المنظومة التّربوية الوطنية، والتّعليم الابتدائي في الجزائر منظّم في ثلاثة أطوار: الأوّل هو طور الإيقاظ والتّعليم الأوّلي (سنتان)، الثاني هو طور التّعميق (سنتان)، والثّالث هو طور التّحكّم في التّعلّمات الأساسية.

5-1- الطّور الاوّل من التّعليم الابتدائي أو **مرحلة الإيقاظ والتّعليم الأوّلي:**[1]

وعلى هذا الطّور أن يشحن التّلميذ بالرّغبة في التعلّم و المعرفة، ينبغي أن يمكّنه من البناء التّدريجي لتعلّماته الأساسية عن طريق:

- التحكّم في اللّغة العربية المتواجدة في قلب التّعلّمات بالتّعبير الشفهي والقراءة والكتابة، وتشكّل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- المكتسبات المنهجية التي تكوّن قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصّة بكلّ
مجال من المواد مثل حلّ المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم
الحيوان والنبات والأشياء التّقنية البسيطة...الخ.

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامّة للمناهج، معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، مارس 2009، ص ص 35-36

2-5- الطور الثاني أو طور **تعميق التعلّمات الأساسية:**

إنّ تعميق التحكّم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة يشكّل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة، كما يعني هذا التعمّق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية ...الخ).

3-5- الطور الثالث أو طور **التحكّم في اللّغات الأساسية:**

إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية –خاصّة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجلات مواد أخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية– تشكّل الهدف الرئيس للمرحلة، والذي يمكّن (بوساطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتّعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلُغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللّغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمية.

ثالثا- معلّم المدرسة الابتدائية

يلعب المعلّم دورا بالغ الأهمية في العملية التّعليمية ويتعدّى دوره ذلك إلى العملية التّربوية ككل وبالتّالي إلى عمليات التّنشئة، ومن هنا تأتي أهمية المعلّم في المجتمع وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني بالدّرجة الأولى.

ولقد اجتمعت كلّ الآراء على أنّ المعلّم هو المحرّك الرّئيس للعملية التّربوية، إذ لا فائدة من أيّ تطوير للخطط الموضوعة ما لم يكن المعلّم واعيا بدوره ومسؤولياته، وقادرا على تحويل هذه الخطط إلى خبرات واقعية يمارسها الطّلبة، وهو الذي يساعد الطّالب على بلوغ الأهداف المتوخاة في تنفيذ البرنامج التّعليمي.

1- خصائص المعلّم

إنّ للمعلّم مكانته التّي يتميّز بها عن باقي أصحاب المهن الأخرى فهو له تأثير على عقول الطّلاب ونفوسهم، إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصّغيرة بمظهره وشكله وحركاته وإرشاداته وسلوكه وألفاظه التي تصدر عنه، وهناك مجموعة من الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد بها الشخص وقد تكون مكتسبة سيتعلّمها وينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص ما يلي:

1-1- الخصائص الجسمية الجيدة: وتتمثّل فيما يلي:

1-1-1- الصحة والقوّة: من دواعي نشاط المعلّم وتأثيره في تلاميذه صحته وقوّته امتثالا لقوله صلىّ الله عليه وسلّم "المؤمن القوي خير من المؤمن الضّعيف"، اضافة إلى كلّ ما يتعلّق بسلامة حواسه فهناك عوامل مساعدة لأداء مسؤولياته دون تكاسل أو تهاون تمكّنه من الأداء الحسن لهذه المسؤوليات.

1-1-2- المظهر العام المناسب: فالمعلّم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة يوميا وهذا يقضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي لأنّه أوّل انطباع بصري للتّلاميذ، ويتعلّق بحسن اختيار الملابس والصّوت المتّزن وسماحة الخلق، لأنّ المظهر له التأثير الكبير في نفسية التّلاميذ

لأنهم يعتبرون أنّ المعلّم هو القدوة الأولى لهم ولذلك يحاولون تقليده في المواقف المشابهة سواء داخل القسم أو خارجه وعلى المعلّم أن يحتاط لذلك ويدرك تصرّفاته أمام تلاميذه[1]

1-2- الخصائص العقلية: وتشمل ما يلي:

1-2-1- الرّشد: أن يكون المعلّم قد نضج جسميا وعقليا، متمتّعا بالصّرامة والشخصية الناضجة القوية والقادرة على أداء الرّسالة التّربوية والتّعليمية.

1-2-2- الذكاء والعقل المرن: فهو يحتاج إلى ذكاء واسع وعقل مرن وبعد النّظر في توزيع أصناف التّلاميذ كما يحتاج إلى فهم سريع لنفسيات المخاطبين وعقولهم وواقعهم ومستوياتهم الخلقية واتّجاهاتهم كي يستطيع إيصال ما ينبغي من المعلومات للجميع، ثمّ أنّ قوّة الذّكاء تجعل المعلّم قادرا على التّصرّف السّليم حينما تواجهه تصرّفات مختلفة ومفاجئة أحيانا، والتّلاميذ ينتظرون منه السّرعة والبديهة والقدرة على حسن التّصرّف في الوقت المناسب وهذا لا يترك أدنى فرصة إلى إثارة الفوضى والتّشويش في القسم[2].

1-3- الخصائص النّفسية: أهمّ صفة يجب أن تتوفّر في المعلّم هي الشّخصية المنبسطة المنفتحة غير الانطوائية وغير المعقدة، فالنّفسية المحبّة المتفائلة غير الحاسدة والوجه البشوش له الأثر في نفوس التّلاميذ، لذلك على المعلّم أن يتحلّى بالاتّزان النّفسي والعاطفي لأن له آثار ايجابية على المعلّم وعلى التّلاميذ وعلى حسن التّمدرس على حدّ سواء[3].

1-4- الخصائص الانفعالية: وتتمثّل في:[4]

- العمل على نشر الأجواء المريحة في الصفّ والمدرسة لضبط النّفوس، وإشاعة جوّ من الاطمئنان تأمينا لحسن سير العمل الدّراسي.
- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلّمين والتّلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطّرق والوسائل.
- الانضباط في السّلوك، فالمعلّم هو القدوة الصّالحة والمثل المحتذى به.
- الاتّزان في تفكيره، كلامه، سلوكه وهذا يجعله بعيدا عن التّهور والتّذبذب في ردّه على الأسئلة وحكمه على الآراء وهذا دليل على النّضج والانسجام والتّوافق.
- الحماس في عمله لدفع المتعلّمين نحو التّعلّم، وهذا الحماس يؤكده حبّه للعمل وإخلاصه له ومشاركته فيه وأنّه مؤمن بأهمية التّعليم مما يدفع التّلاميذ نحو محبّة الدّراسة والعلم.
- الامتناع عن الجمود والإهمال في العمل لأنّهما يؤكّدان على عدم اندفاع المعلّم في عمله، ولأنّه غير مبال بالنّتائج المترتّبة على مستقبل التّلاميذ ممّا يفتح المجال أمام الملل وسوء العمل وكره المعلّم.

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: **مهنة التّعليم وادوار المعلّم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتّوزيع، مصر، 2002، ص 77

[2] سمير محمّد كبريت: **منهاج المعلّم والإدارة التّربوية**، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، (الطبعة الأولى)، 1998، ص 76

[3] محمّد أحمد كريم وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص 13

[4] **المرجع نفسه:** ص 13

- أنّ العلاقة الوجدانية السّليمة بين المعلّمين والمتعلّمين تدفع العملية التّعليمية نحو تحقيق أهدافها.

5-1- الخصائص الاجتماعية: ويمكن حوصلتها كما يلي:

1-5-1- التّفاعل الاجتماعي: على المعلّم ضرورة الاتّصاف بالتّعاون مع زملائه في المدرسة ويشاركهم معرفته والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة، واحترام متبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي وبالاتّصاف بهذه المهارات الاجتماعية يمكّنه من تذليل الكثير من الصّعاب ويساعده على الاسهام في صنع مناخ اجتماعي متفتّح ومرن[1].

2-5-1- التّكيّف الاجتماعي: وهو أمر يجب أن يتحلّى به كلّ فرد واع مدرك أن من المحال أن تقلّب الأمور سمة من سمات الحياة وأنّ هذا التّقلّب يستوجب أن يكون الفرد مستعدا قابلا راضيا لأيّ تغيّر يطرأ، وأن يكون مرنا في التّعامل مع المواقف المستجدة، والمعلّم العصري الكفء يمتلك قدرة التّكيف الاجتماعي في حياته سواء مهنية أو أسرية فلديه القدرة والمرونة والقابلية للتكيّف مع هذه التغيرات[2].

3-5-1- الاتّصاف بالتّعزيز الاجتماعي والمساندة العقلية للتّلاميذ: إنّ المعلّمين يشجّعون تلاميذهم ويساعدونهم على الانتماء وأن يكونوا محبوبين وناجحين، ويعرّف المعلمون الّذين يشجعون تلاميذهم بأنّهم: "أولئك الّذين يحترمون تلاميذهم وقدراتهم ويؤمنون بتلك القدرات العقلية لكي يساعدوا التّلاميذ على المقبولية كأفراد لابدّ منهم من تقدير تلك الجهود والإمكانيات[3].

6-1- الخصائص المعرفية: ويعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلقة الذكاء والانتباه والإدراك والذاكرة والتّخيل من الخصائص التي يعتمد عليها المعلّم في عمله، فيكون قوي الملاحظة ويدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيّد للتلاميذ.

أما الذّكاء فعليه أن يتمتّع بذكاء فوق المتوسط على الأقل، لكي يساعده في صناعة القرارات التّعليمية على اختلاف أنواعها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصّفية وقيادة فعالة لتلاميذه وتوجيههم دائما نحو الأفضل[4].

ويتعيّن على المعلّم أن يكون على دراية أكثر بالموضوع الّذي يقوم بتعليمه، وكذلك أن تكون معرفته أكثر ممّا هو متاح لتلاميذه وإلاّ أصبح عرضة لفقدان مكانته العلمية والاجتماعية بين تلاميذه.

---

(1) السيد سلامة الخميسي: **أدوار المعلّم**، دار الشرق للطباعة والنشر والتّوزيع، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 1999، ص 13

(2) جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال"المهارات والتّنمية المهنية"**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2011، ص 28

(3) **المرجع نفسه:** ص 28

(4) محمد زياد حمدان: **قياس كفاية التّدريس وطرقه ووسائله الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص 248

1-7- الخصائص الأخلاقية: تحتلّ الصّفات الخلقية للمعلّم أهمية كبيرة في نجاح عملية التّعليم، ونظرا لأهميتها فسوف نعرض لأبرز هذه الصّفات وأكثرها فعالية وتأثيرا في العملية التّعليمية، ومن أهمّ هذه الصّفات:[1]

1-7-1- أن يكون مخلصا في قوله وعمله متقنا له قدر المستطاع: فعلى المعلّم أن يبذل قصارى جهده في الاحاطة بمختلف الجوانب التّربوية والتّعليمية التي تساعده على أن يكون معلّما ناجحا متّصفا بالإخلاص في السرّ والعلن، وهذه الصّفة تدفع المعلّم إلى العمل الجاد المثمر وتحرص على أن يكون أداؤه بالشّكل المناسب والملائم وليس هذا فحسب بل إنّها تدعوه إلى التّفنّن والإبداع فيه.

1-7-2- أن يكون متواضعا في عمله: ومن مظاهر التّواضع وعلاماته ألاّ يتقدّم المعلّم على من هو أكبر منه سنا ولا على من هو أعلى علما، وأن يقابل طلابه وزملاءه ببشر وطلاقة ويعاملهم بلطف، وأن يصغي لأسئلة طلابه ويجيبهم عنها قدر الإمكان، وأن يجلس معهم ويجيب دعوتهم ويشاركهم نشاطاتهم المختلفة بين حين وآخر.

1-7-3- أن يكون المعلّم صابرا على معاناة مهنة التّعليم ومشاقها: قادرا على مواجهة مشاكل الطّلاب ومعالجتها بحكمة دونما غضب، فصبر المعلّم صفة لازمة تمكّنه من ضبط نفسه والتّحكم في انفعالاته، فالطّلاب يختلفون في سماتهم الشّخصية وكيفية تعاملهم مع المعلّم وقدرتهم على التّحصيل والفهم وقد يقومون ببعض التّصرفات التي تثير غضب المعلّم وعدم رضاه، وهنا يجب عليه أن يكون متّزنا حليما ضابطا لانفعالاته متحليا بالصّبر قدر المستطاع.

1-7-4- أن يكون محبّا لطلابه: متفقدا لهم في مختلف أحوالهم مشاركا لهم في حلّ مشكلاتهم حتى تنشأ علاقة قوية وثيقة بينه وبينهم تقوم على الأخوة والحب، لما في ذلك من أثر فاعل في ادخال الطمأنينة عليهم ومن ثمّ يقبلون على التّعلم لاسيما وأنّ مهنة التّعليم مهنة انسانية تهدف إلى رعاية الانسان من مختلف جوانب نموه.

1-7-5- أن يكون المعلّم عادلا بين طلابه: والعدالة صفة من صفات المعلّم ينبغي أن يتحلّى بها وأن يمارسها مع طلابه فيعطي كلّ طالب حقه من الاهتمام والعناية والدّرجات ونحو ذلك دونما ميل أو محاباة لطالب دون الآخر.

1-7-6- أن يكون المعلّم قدوة حسنة: في قوله وعمله وجميع شأنه لأنّ طلابه يعدّونه المثل الأعلى لهم فيقلّدونه في كلّ صغيرة وكبيرة والقدوة الحسنة هي مجموع الصّفات الأخلاقية للمعلّم وخير ما ينبغي أن يتحلّى به من سمات وصفات.

---

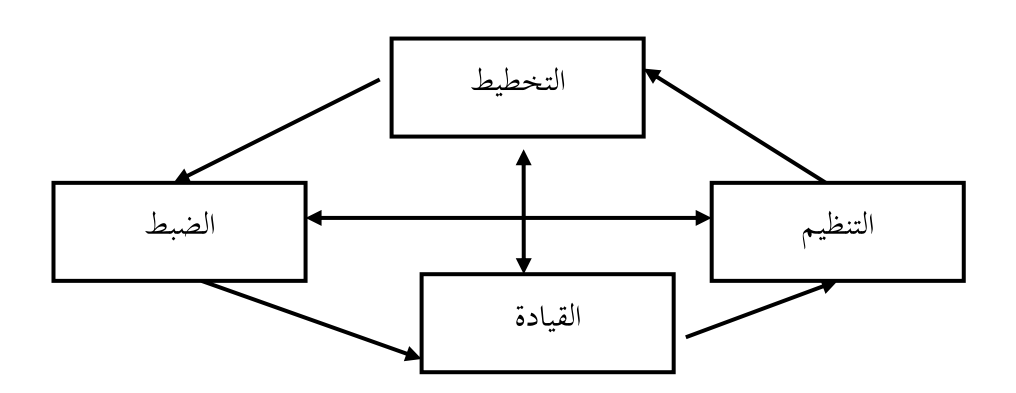
[1] حسن ابراهيم عبد العال، صالح بن علي ابو عراد الشهري: **المعلّم خصائصه وصفاته الخلقية (رؤية إسلامية)**، محاضرات ألقيت بكلية المعلمين بأبها على هامش معرض الكتاب الرابع الذي اقامته كلية المعلمين بأبها بالتّعاون مع مطابع الجنوب، (الطّبعة الأولى)، 1994، ص ص 46-62

2- أدوار المعلّم في التّدريس

لا يتوقف دور المعلّم على إعطاء المعلومات المنهجية للتّلاميذ، تلك المعلومات التي تتطلّب الحفظ والاستيعاب بل عليه أن يعمل على بناء شخصية تلاميذه على أسس علمية سليمة، ولا سبيل إلى تحقيق ذلك إلا بالعمل على تحقيق ما يلي:[1]

- تحديد خصائص التّلاميذ والتّعرّف على حاجاتهم الفردية.
- اكتشاف ميول التّلاميذ والتّعرّف على قدراتهم واستعداداتهم.
- صياغة أهداف التّدريس بطريقة إجرائية.
- اختيار المواد و الأنشطة التّعليمية التي تساعد على توضيح الدّروس.
- تحضير الموضوع المقرّر للتّدريس وإعداد ذلك تخطيطا منهجيا وتنفيذا علميا سليما.
- تحضير البيئة الصّفية وتنظيمها من أجل التّعلّم.
- تحفيز التّلاميذ وإثارتهم وتشويقهم للتّعليم الجيّد.
- رعاية التّلاميذ وتوجيههم وإرشادهم.
- الإشراف على نشاطاتهم ومتابعة مشاركاتهم.

ويمكن تحديد أدوار المدرّس بأنّه ذو أدوار متغيّرة، وأنّه ينبغي أن يتّسم بالمرونة وفق ما تضفيه مستحدثات العلم والتّكنولوجيا ممّا يحدث تغييرات في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الدّراسية وأساليب تعامل المعلّم معها، وقد وضّح ديفيز Ivor Kevin Davies دور المدرّس كمدير للعملية التّدريسية الصّفية، إذ افترض في أنموذجه عددا من الوظائف المحدّدة يمارسها المدرّس أثناء تنفيذ العملية التّدريسية وفيما يلي النّموذج الذي بلوره ديفيز في كتابه "Instructional Techniques"



الشكل رقم (09): نموذج المعلّم مديرا لعملية التّدريس[2]

---

[1] عبد الحي أحمد السّبحي، محمد بن عبد الله القسايمة: **مرجع سبق ذكره،** ص 25

[2] عاطف الصيفي: **مرجع سبق ذكره،** ص 21

يلاحظ في النّموذج أنّ هناك أربع عمليات يمارسها المدرّس ذو الكفاءة حتّى يكون مديرا للعملية التّدريسية:

2-1- المدرس مخطّطا لعملية التّدريس: تتضمّن عملية التّخطيط صياغة الأهداف التّدريسية في صورة قابلة للملاحظة والتّقويم والمدرّس ذو الكفاءة هو المدرّب لممارسة مهارات التّخطيط والصّياغة وفق قدرات الطّلبة واستعداداتهم، بالإضافة إلى قدرته على التّخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم وإبداعهم عن طريق ما يُعدّه ويُنظّمه من مواقف وخبرات مثيرة للتّفكير وحبّ الاستطلاع.

2-2- المدرّس منظّما للخبرات وللبيئة التّدريسية: تتضمّن عمليات التّنظيم عددا من المجالات هي:

- تنظيم الخبرات التّعليمية والأحداث التّدريسية.
- تنظيم الظروف البيئية للتّعليم تنظيما مقصودا.
- تنظيم أدوار الطلبة في تفاعلاتهم مع الخبرات التي تعرض لهم أثناء التّدريس.
- تنظيم استخدام التّقنيات ووسائط الاتّصال وأوقات استخدامها.

2-3- المدرّس قائد للأنشطة والممارسات التّدريسية: تتطلّب قيادة الممارسات التّدريسية وجود صفات شخصية لدى المدرّس إذ يستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات وسمات شخصية لعب دور القائد لطلبته.

لذلك فالمدرّس الذي يتمتّع بخصائص القيادة والثّقة بالنّفس هو المدرّس الذي يتّبع الممارسات الآتية:

- يستثير دافعية تعلّم الطّلبة ومشاركتهم في المواقف التّعليمية وتخطيط المواقف الصّفية.
- يجعل تعلّم الطّلبة تعلّما تلقائيا ايجابيا وذلك حينما يكون الطّلبة مدفوعين بدوافع داخلية.
- تدريب الطّلاب على تحمّل مسؤوليات تعلّمهم.
- مساعدة الطّلبة على استغلال أقصى قدراتهم للتّعلّم.

3- حوافز تفعيل دور المعلّم

يمثّل المعلّم حجر الزّاوية في العملية التّعليمية والوسيلة الأولى لتحقيق الأهداف التّربوية للنّظام التّعليمي ككل، غير أنّ التّطوّر التّكنولوجي المتسارع قد غيّر مفهوم المعلّم من شخص يجيد استخدام بعض الطّرق لإكساب الطّالب معارف ومهارات وسلوكات معيّنة، إلى شخص قادر على إكساب الطّالب مهارات التّفكير من خلال إجادته هو نفسه لتلك المهارات.

إنّ المعلّم هو الذي يصنع عقول الأجيال المتعاقبة ويبني أخلاقها، ويعدّ القيادات في الميادين المختلفة ويتحمّل مسؤولية وصل الماضي بالحاضر ووصل الحاضر بالمستقبل في أذهان أبناء المجتمع، ومن هذا المنطلق يجب الارتقاء بمهنة التّعليم من خلال تقديم حوافز للمعلّم منها:[1]

- رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلّم من خلال رفع الرّواتب والعلاوات وتوفير المسكن الملائم وقدسية وشرف مهنة التّعليم.
- التّدريب النّوعي المتجدّد للمعلّمين.
- إلحاقه بدورات خارجية.

---

[1] فوزي أحمد سمارة: **التفاعل الصّفي السّياسة التّربوية وأثرها على البيئة**، دار الخليج للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، (الطبعة الأولى)، 2016، ص 75

- اعتبار ساعات التّدريب في الدّورات ساعات تدريبية معتمدة لغايات التّرقية.
- رصد مكافآت مالية للمعلّمين المتميّزين الملتحقين في الدّورات.

4- الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم

تصنّف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النّظم التّعليمية من حيث الشّكل إلى صنفين هما: النّظام التكاملي والنّظام التّتابعي:[(1)]

4-1- النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد اتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية وبعدها سيتخرّج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.

4-2- النظام التتابعي: يعدّ الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع.

وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني.

وينبغي أن يكون إعداد المعلّم على أساس للتّكامل بين المواد الدّراسية، وأن يُبنى على قدرة عالية في تصميم استراتيجيات التّدريس المناسبة والأنشطة التّربوية المتنوّعة والمهارات العلمية ذات الكفاءة العالية مع التّدريب على تنمية المهارات اللّغوية والتّعبيرية والاتّصالية وإكساب التّلاميذ مهارات التّفكير العلمي وإكسابهم خبرات تنمّي لديهم القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام الموضوعية، إنّ تحقيق الكفاءة التّامة لشخصية المعلّم تتوقف على أربعة مقوّمات هي:[(2)]

- **الكفاءة المعرفية:** وتشتمل إضافة المهارات المعرفية المتعارف عليها والأساسية والتّخصصية على تنمية القدرة على التّعلّم الفعّال بشكل مستمر وربط التّدريس بمتطلّبات العمل والقدرة على تفعيل المشاركة المجتمعية والمهارات الذّهنية المتعلّقة باتّخاذ القرار وحلّ المشكلات وترتيب الأولويات والحفاظ على القيم والمثل وقبول التّغيير والسّعي إلى التطوير الدّائم.
- **الكفاءة النّفسية والاجتماعية:** وتتضمّن الصّحة النّفسية ومقوّماتها ممّا يساعده على القدرة على تحمّل ضغوط الحياة وعدم الشّعور بالإحباط والقدرة على التّكيّف مع التّغيرات المتلاحقة والثّقة بالنّفس والتّفاؤل والتّفاعل الايجابي مع الآخرين والعناية بهم وتفهّمهم ومراعاة حقوقهم والشّعور بالانتماء إلى المجتمع والتّكافل معه.

---

(1) بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة: "إعداد المعلّم في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 04، 2011، خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة ورقلة، ص ص 243-244

(2) رافدة الحريري: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 127-129

- **الكفاءة المهنية:** وتشتمل على المهارات الفنية المتخصّصة والتّمسّك بأخلاقيات المهنة وامتلاك ثقافة الإبداع والانجاز والبناء والمشاركة.
- **الهوية والانتماء:** لكي يتمكّن المعلّم من تأدية مهامه بنجاح عليه أن يتبنّى فلسفة واضحة وثابتة تتناسب مع فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وأن يكون ملمّا بخصائص الطّفولة والمراهقة والنّمو، كما عليه أن يعكس معرفته هذه في طرائق التّدريس التي يمارسها مع ضرورة إلمامه التّام بالمواد التي يقوم بتدريسها، والقدرة على اختيار الوسائل التّعليمية لكلّ درس، وأن يهتم بالفروق الفردية بين التّلاميذ ويعامل كلّ تلميذ بإنسانية عالية، كما يجب أن يتّسم بسعة الصّدر والمرح وحسن الاتّصال هذا إضافة إلى قدرته العالية في التّخطيط والتّنظيم والتّنسيق والتّوجيه والتّقويم وإلى متابعته المستمرة للمستجدات التّربوية والاستفادة منها ما أمكن وأن يتطلّع دائما إلى التّجديد والإبداع.

خلاصة

قمنا في هذا الفصل بتوضيح أهمية مرحلة التّعليم الابتدائي باعتبارها أساس المراحل التّعليمية اللاحقة، وتمّ التّطرق لأهم المقوّمات التّربوية للمدرسة كالمناهج التّعليمية، والمعلّم الذي يعدّ أحد الرّكائز الاساسية التي تمكّن المدرسة من أداء أدوارها بنجاح و فعالية، وكذلك الإمكانيات المدرسية التي تساعد المدرسة في تحقيق أهدافها التّربوية، والمتعلّم الذي يعدّ –وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات– عنصرا فاعلا وأساسيا في العملية التّعليمية، فلكي تنجح المدرسة في أداء وظائفها لابدّ أن ترتكز العملية التّعليمية على هذه الأسس.

كما تمّ في هذا الفصل الحديث عن خصائص المعلّم وأهم الاتجاهات التّربوية الحديثة في إعداده باعتباره الصّانع الماهر الذي يتولّى صقل وبلورة النّاشئة، ففي المدرسة يقوم المعلّم بتشكيل شخصيات التّلاميذ ورسم معالمها.

الفصل الخامس: التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات

تمهيد

تطرّقنا في الفصل الثاني من هذه الدّراسة لأهمية التّدريس وطرقه فهي سلاح المعلّم الذي يستعين بها في عمله ولها آثار هامّة على العملية التعليمية ككلّ، ومهما كانت غزارة المادة العلمية لدى المعلّم فلن يكون النّجاح حليفه إذا لم يمتلك الطريقة التّدريسية الصّحيحة، وسلامة هذه العملية يعتمد على سلامة المراحل التي يتّبعها المعلّم من تخطيط وإعداد للدّرس ثمّ تنفيذه وأخيرا تقويم العملية التّدريسية ككل، وإتقانه لكلّ مرحلة يضمن الوصول إلى الأهداف التّعليمية لكلّ درس وللمنظومة التّعليمية، وفي هذا الفصل سنتطرق لكلّ مرحلة من مراحل التّدريس وتوضيح أهمية هذه المراحل و خطواتها.

أولا- التّخطيط والإعداد للدّرس

يعتبر تخطيط الدّرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلّم وذلك لأنّ إتقان تلك المهارة يتطلّب إجادة الكثير من مهارات التّدريس الأخرى مثل تحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات، وصياغة الأهداف التّعليمية المحددة والواضحة واختيار أساليب التّقويم المختلفة وإعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

وفي حقيقة الأمر فإنّ التّخطيط عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم وكلّما تعقّدت الحياة وتطوّرت أساليبها كلّما ازدادت الحاجة إلى التّخطيط بغية التّحكم في المسار العام للأمّة في جميع الميادين وخاصّة في ميدان التّربية.

وكان أوّل من دعا إلى الأخذ بأسلوب التّخطيط المحكّم و العلمي المفكّر الانجليزي "موريس دوب" Maurice Dobb لإحداث التّقدّم في المجالات المختلفة.

ولقد كانت لكتابات "ماركس" Karl Marx و"فريديريك انجلز" Friedrich Engels الفضل للخروج بالتّخطيط من دائرة التّفكير إلى حيّز العمل والتّنفيذ، ولكنّ العرب لم يأخذوا بالتّخطيط كأسلوب للإنماء إلاّ عندما تعرّض لأزمة الكساد العالمي في الثلاثينات لإنقاذ شركاته من الانهيار الاقتصادي.

أمّا تخطيط التربية فقد كان أكثر سبقا ووضوحا في جوانبه العلمية والعملية من التّخطيط العام ويعود ذلك أنّ التربية بطبيعتها عمل يتمّ دائما للمستقبل ولخطورة التربية باعتبارها أداة فعالة بيد الدّول والمجتمعات في تكوين الفرد وتشكيله المتوافق مع أهدافها وإيديولوجياتها وتحقيق المطامح الاجتماعية والاقتصادية في التّغيير والتّطوير، فالتربية أداة تغيير المجتمع.

إنّ التّخطيط التّربوي بمفهومه الحديث يرجع إلى التّجربة السوفيتية في التّخطيط العام ومنه انبثق التّخطيط لمحو الأمية وتعميم التّعليم ومن الاتّحاد السوفيتي (سابقا) انتقل فكر التّخطيط إلى دول المنظومة الاشتراكية في أوربا الشّرقية (سابقا) وكان التّخطيط التّربوي حتّى نهاية الحرب العالمية الثانية يتّصف ببعض القصور الذي عمل العلماء والخبراء على الحدّ منه قصد الوصول إلى تخطيط موضوعي ودقيق[(1)].

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي والمناهج التّعليمية**، ص ص 64-66

1- أنواع التّخطيط

هنالك عدة تصنيفات للتخطيط تنوعت باختلاف المداخل المعرفية، وبتنوّع ظروف المجتمعات والاستراتيجيات التي اتبعتها من أجل تحقيق تنميتها ومعالجة أوضاعها، وسوف نورد في هذا الصدد بعضا من هذه التصنيفات:[1]

لقد وضع جون برايسون John M.Bryson أنموذجين للتخطيط بناء على طبيعة النظام الهيكلي للمنظّمة ومدى التوافق والاختلاف حول القضايا الجوهرية المطروحة.

1-1- الأنموذج العقلاني

يتّبع هذا الأنموذج مسارا استدلاليا عقليا بالنسبة للتّخطيط، حيث يبدأ بالأهداف والسياسات والبرامج إلى أن يصل إلى الأفعال اللازمة لتحقيقها، إلا أنّ تطبيق هذا الأنموذج يستلزم وجود توافق في الأهداف والسياسات والبرامج لدى صانعي القرار أو أن يكون في المدرسة شخص ما لديه ما يكفي من السّلطة والصّلاحية التي تجعل مثل ذلك التّوافق أمرا غير مهم، وهذه الفرضية غير صالحة في كلّ الظروف مما يجعل هذا الأنموذج من التخطيط صالحا للتطبيق عادة في المؤسسات ذات الأوضاع المركزية الفردية أو البيروقراطية شبه العسكرية.

1-2- أنموذج صناعة القرار السياسي

يتناقض هذا الأنموذج تماما مع الأنموذج العقلاني ذلك أنه يتّبع مسارا استقرائيا وليس استدلاليا، حيث يبدأ بقضايا تشتمل في مفهومها على صراعات وليس على توافق، فتبدأ السياسات والبرامج في التّبلور والظهور تبعا للجهود المبذولة في حل هذه القضايا، وكأنّها معاهدات بين أطراف تصل في الأخير إلى حد معقول من التوافق حول القضايا المطروحة مما يجعلها أكثر قابلية وأيسر تطبيقا.

ورغم هذا الاختلاف الواضح بين الأنموذجين إلا أنّهما يمكن أن يعملا بشكل متلائم، حيث إن أنموذج القرار السياسي يعدّ ضروريا من أجل صياغة اتفاقات توافقية حول أفضل البرامج والسياسات اللازمة لحل القضايا الكبرى، بينما يمكّن الأنموذج العقلاني من صياغة ذلك التّوافق في شكل أهداف وسياسات وبرامج عقلانية تعالج مواطن التّناقض التي قد تتمخّض عنها المحصّلة النّهائية لأنموذج القرار السياسي.

كما يمكن تصنيف أنواع التّخطيط كما يلي:

1-3- من حيث الأهداف ويتضمّن نوعين:[2]

1-3-1- التّخطيط البنائي: ويطلق عليه التّخطيط الهيكلي ويقصد به اتّخاذ مجموعة من القرارات التي تهدف إلى تغييرات عميقة بعيدة المدى وإقامة هيكل جديد مغاير للسّابق بأوضاع ونظم جديدة.

1-3-2- التّخطيط الوظيفي: ويسمّى التّخطيط التّأشيري أو التّوجيهي ويقصد به إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادي والاجتماعي القائم.

---

[1] جون م برايسون: **التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية**، ترجمة: محمد عزت عبد الموجود، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، (الطبعة الثانية)، 2003، ص52

[2] مصطفى نمر دعمس: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 62-63

1-4- من حيث المدى هناك ثلاثة أنواع للتّخطيط:

1-4-1- تخطيط طويل المدى: ويقصد بالتّخطيط طويل المدى long Range Planning التّخطيط الذي تزيد مدّته عن سبع سنوات وتتراوح مدّته بين عشر سنوات وعشرين سنة و هو أكثر تعقيدا وأصعب تنفيذا ويطلق على هذا النّوع "التّخطيط الاستراتيجي"، والتّخطيط لهذه الفترة الطّويلة يناسب تخطيط التّعليم لأنّ إعداد وتنمية أبناء المجتمع يحتاج ما بين 16 و 18 سنة يتخرّج من التّعليم ويدخل سوق العمل، لذلك من الضروري أن تعمد الدّولة إلى التّخطيط طويل المدى للتّعليم.

1-4-2- تخطيط متوسّط المدى: وتتراوح مدّته بين سنة وخمس سنوات.

1-4-3- تخطيط قصير المدى: مدّته في حدود عام يطلق عليه التّخطيط التّكتيكي.

2 - أهمية تخطيط الدرس

يمكن إبراز أهمية التخطيط للدرس كما يلي:[1]

– يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلّم ويحوّل عمل المعلّم إلى نسق من الخطوات المنظّمة المترابطة، المصمّمة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التّعليم.

– يؤدي إلى وضوح الرؤيا أمام المعلّم إذ يساعده على تحديد دقيق لخبرات الطّلاب السابقة وأهداف التّعليم الحالية ومن ثمّ يمكّنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التّدريس وتقويمه.

– يجنّب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة، التي ترجع إلى الدّخول في التّدريس اليومي دون وضع تصوّر واضح له.

– يؤدّي إلى نمو خبرات المعلّم العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة وذلك لمروره بخبرات متنوّعة في أثناء القيام بتخطيط الدّروس.

– يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلّم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التّلاميذ السّابقة وأهداف التّعليم الحالية.

– يساعد المعلّم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي سواء ما يتعلّق بالأهداف أو المحتوى، أو طرق التّدريس أو أساليب التّقويم، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه أو عن طريق تقديم الاقتراحات الخاصة بذلك للسّلطات المعنية.

– يتيح التّحضير والإعداد للمعلّم فرصة الاستزادة من المادة والتثبّت منها وتحرّي وجوه الصّواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النّقاط الغامضة للدّرس.

– يعطي للمعلّم فرصة تحقيق بعض المعلومات سواء منها ما ورد في الدرس أو اكتسبه المعلم من السماع دون دراسة أو بحث.

– يساعد المعلّم على التّمكّن من المادة وتحديد مقدار المادة الدّي يناسب الزّمن المخصّص.

– التخطيط والإعداد يساعدان المعلّم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم.

– يكشف التّخطيط والتّحضير للمعلّم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشويق التّلاميذ إليها وتوضّح الدّرس وتحمل على المشاركة الايجابية فيها.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 373-374

– يعدّ التّحضير سجلا لنشاط التّعليم سواء أكان هذا من جانب المعلّم أو التّلميذ، وهذا السّجلّ يفيد المعلّم إذ يمكّنه من الرّجوع اليه إذا نسي شيئا في أثناء سير الدّرس كما يمكن أن يذكّره فيما بعد بالنّقاط الّتي تمّت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.

– يُيسّر التّحضير على المعلّم عملية المراجعة والتّعديل والتّنقيح إذا وجد ضرورة لذلك.

3- مبادئ تخطيط الدّرس

لضمان التّخطيط السّليم المنتج للتّعليم ينبغي مراعاة عدد من المبادئ التي توجــه حركــة التّخطيط على نحو مفيد سنذكرها فيما يأتي:[(1)]

3-1- الإدراك التّام للأهداف التربوية

لأنّ فهم الأهداف بصيغتها العامة والسلوكية لــه أثــره الكبير في وضع التّخطيط بصورة واقعية، فالتربية تساعد الأفراد على تحقيق هوايــاتهم واتّجــاه العلاقــة الإنسانية بينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه وإعداد الأفراد والجماعــات لاســتنباط الثروات المادية واستثمارها وإعدادهم لتحمّل المسؤوليات الوطنية.

3-2- معرفة المعلّم لخصائص التّلاميذ

فإلى جانب معرفته للأهداف التربوية العامــة يتوجــب عليه معرفة خصائص تلاميذه وطبيعتهم وحاجاتهم واستعداداتهم لأنّ هدفه تنمية التّلاميذ إلى أقصى الحدود المستطاعة علميا وفكريا واجتماعيا، فالتّخطيط الّذي يراعــي هــذه النّواحي سوف يحقق نتائج ذات مستوى جيّد.

3-3- التّمكن من المادّة التي يدرّسها

فالمعلّم الجيّد هو الّذي يلمّ بالميدان العلمي الذي يعمل به والإلمام لا يقتصر على معرفة تفاصيل المادّة العلمية التي يدرّسها فحسب وإنمّا التّعرف على قيم تلك المواد المختلفة ومقدارها والّذي يمكن أن يــسهم فــي تحقيــق الأهــداف التّربوية.

3-4- معرفة واسعة بطرائق التّدريس واستخداماتها

إنّ لمعرفة طرائق التّدريس واستخداماتها وأساليبها أثرا كبيرا على تعلّم التّلاميذ وتحقّق للمعلّم غايات الدّرس نظرا لأنّه سيحرص على استخدام طرائق تدريس مناسبة في خطته التّدريسية كي تكون وسيلة فعالــة فــي تحقيق الأغراض المخطط لها.

4- خصائص تخطيط الدّرس الجيّد

من أهمّ الخصائص التي يجب أن تتوفر في خطّة الدّرس الجيّدة ما يلي:[(2)]

- أن تمثّل مفهوما أو موضوعا له عنوان محدّد يشير إلى الطّبيعة الّتي يتضمّنها.
- أن تحتوي كلّ خبرة جديدة يتعلّمها التّلاميذ وتكون غالبا مرتبطة بخبرات سابقة.
- أن تشبع حاجات التّلاميذ واهتماماتهم.

[(1)] علي رفاعي عيسى: "أسباب عزوف معلمي مادة قواعد اللغة العربية عن إعداد الخطة اليومية للدرس"، **مجلة التربية والعلم**، المجلد (17)، العدد 04، 2010، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الموصل، ص 272

[(2)] داود درويش حلس، محمّد أبو شقير: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 85-86

- أن تتّسم مع أهداف الدّرس أو الوحدة الدّراسية.
- أن تكون للدّرس بداية ونهاية واضحتان ومميزتان.
- أن تكون متوازنة ومناسبة من حيث الوقت المخصّص لها ومن حيث مستويات التّلاميذ.
- أن تحتوي على أسلوب للتقويم يبيّن مدى تقدّم التّلاميذ.
- أن يتراوح التّقديم للحصة ما بين (2–5 دقائق).
- أن تحتوي الخطّة على أنشطة ووسائل متنوّعة تشوّق التّلاميذ وتشعرهم بأهمية ذلك الدّرس لحياتهم وأهدافهم الشّخصية.
- أن تحتوي الخطّة على إرشادات واقتراحات واضحة لتوجيه مختلف الأنشطة الّتي يقوم بها التّلاميذ فرديا أو بشكل جماعات.
- أن تكون الخطّة اليومية أو خطّة الوحدة مرنة قابلة للتّعديل حسب ظروف الموقف التّعليمي لما تقتضيه مصلحة التّلاميذ وأهداف المنهج، ممّا يضفي على تعلّم التّلاميذ من المرونة والايجابية.

ويرى كمال عبد الحميد زيتون بأنّ المعلّم قد يقوم بإعداد خطّة غير قابلة للتّنفيذ رغم جودتها نظريا وقد يقوم آخر بعكس ذلك، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلّم أن يرسم خطّته بخصائص أساسية بحيث تكون:[1]

- **مكتوبة Written** على المعلّم أن يعتمد على خطط مفصّلة حيث أنّه لا يستطيع أن يتحكّم في الأفكار الّتي تطرأ على ذهنه وذلك ضمانا لعدم الشّرود أثناء التّدريس.
- **موقوتة Timed** يجب أن يراعى في خطّة الدّرس عنصر الزّمن، بمعنى أنّ خطّة الدّرس يجب أن تعطي أنشطة أو مواد كافية لتغطية كلّ زمن الحصّة، كذلك أن يكتب في خطّة الدّرس الزّمن الملائم لكلّ نشاط أو إجراء و ذلك لتحقيق الضّبط والفعالية في التّدريس.
- **مرنة Flexible** يجب أن تتّسم الخطّة بالمرونة، حيث يجب على المعلّم أن لا يعتمد على ما كتبه في السّابق بل يضيف إليه ويعدّل فيه حتّى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك يجب أن تراعي الخطّة الظّروف الّتي قد تحدث في أثناء التّدريس وتحول دون إكمالها مثل: اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.
- **مستمرّة Continuous** عملية التّخطيط يجب أن تكون مستمّرة، حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلّم الخبير على التّخطيط المفصّل مثله في ذلك مثل المعلّم المبتدئ لحقيق المرونة ومواكبة التّغيير وعدم التّضحية بفعالية التّدريس وبالتّالي استمرارية عملية التّخطيط.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 372

5- عناصر خطة الدّرس

تتمثل عناصر خطة الدرس في:[1]

5-1- التمهيد للدّرس

للتّمهيد وظائف عدّة من أهمها: إثارة دوافع التّلميذ نحو الدّرس والرّبط بين الدّرس وما سبقه من دروس وإظهار أهمية الدّرس، وعموما فانّ التّمهيد النّاجح يمهّد لدرس ناجح، وفشل المعلّم في التّمهيد لدروسه يقوده –في الغالب– إلى درس غير موفق، من هنا كان التّخطيط لتمهيد مركّز مباشر وفعّال يساعد المعلّم والطّالب على أداء درس ناجح.

5-2- أهداف الدرس

وهي عبارات تصف السّلوك المرغوب فيه عند نهاية الدّرس أو نهاية كل مرحلة من مراحله، كما أنّها تحدّد الصورة النّهائية المرغوبة لسلوك التّلاميذ بعد تحصيلهم، لذلك فإنّ تحديدها يوفّر للدّرس منارات يسير في ضوئها وأساسا يقوم بناء على مدى تحقيقها.

5-3- الأنشطة وتقنية التّعليم

ينبغي أن يحدّد المعلّم ما ينبغي أن يستعين به من وسائل لتقنية التّعليم، كما ينبغي أن يحدّد ما سيقوم به التّلاميذ من أنشطة في الدّرس سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأن يخطّط –أثناء اعداد خطة الدّرس– لتنفيذ ذلك.

5-4- التّوقيت

ويشمل توزيع الوقت بين مختلف أجزاء الدّرس بما يتناسب مع حاجة كلّ جزء منه، فكثير ما يفشل المعلّم في توزيع وقت الدّرس على أجزائه عند التخطيط للدّرس وفي أثناء تدريسه، وكثيرا ما ينتهي وقت الدّرس دون أن يستطيع المعلّم إنهاءه، من هنا كان من الضّروري أن يتدرّب المعلّم على توزيع وقت الدّرس بين أجزائه وعلى الالتزام به خاصة لدى المعلمين المبتدئين فيما تقلّ أهمية هذا العنصر بالنسبة للمعلّم الذي اكتسب خبرة كافية في تخطيط الدّرس وتدريسه.

5-5- طريقة العرض

وتشمل عرض المادّة التّعليمية، كما تشمل تفاصيل خطوات الدّرس ومهمات كلّ من المعلّم والتّلميذ فيها، وتتكامل فيها الأنشطة والوسائل وطريقة التّدريس، بل يتكامل فيها جميع جوانب النّشاط التّدريسي داخل الفصل وصولا إلى أداء عملية تعليمية ناجحة وإحداث التّربية المنشودة.

وتشمل طريقة العرض توزيع نشاط الموقف التّعليمي بين المعلّم والتّلميذ، فمن الأهمية بما كان أن يحدّد المعلّم نشاط التّلاميذ وملامحه.

وتشمل طريقة العرض كيف يمكن توظيف وسيلة تقنية التّعليم في عرض الدّرس توظيفا فعالا وماذا يهدف إليه من استخدامها؟ ومتى؟ وما المدخل المناسب لتكامل عرضها مع الدّرس؟ وما علاقة التّلاميذ بعرضها؟ وما دور المدرّس في عرضها؟ وما الوقت الّذي سوف يخصّص لعرضها؟ مثل هذه الأسئلة يحدّد المعلّم لها إجابات تقريبية في أثناء التّخطيط لعرض الدّرس.

---

[1] محمود أحمد شوق: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 60– 64

5-6- التّطبيقات

من أهمّ وظائف التّطبيقات أنها ترسّخ الدّرس في أذهان التّلاميذ، فحفظ التّعميمات أو الاحكام أو القواعد أمر واسترجاعها وتطبيق كلّ منها أمر آخر، فكم من طالب يستطيع أن يذكر لك تعريف الاستعارة أو الكناية أو يذكر لك قاعدة في الجبر ولكنه لا يستطيع أن يطبقها في التّمارين.

والتّطبيقات مجال مهمّ من مجالات التّقويم، فتقويم تحصيل الطّلاب لا ينبغي أن يقف عند حدّ ترديد القواعد والتّعريفات والنّظريات، ولكن ينبغي أن يمتدّ ليشمل مهارة الطّالب في تطبيقها، وإذا لم يجد المعلّم طلابه قادرين على ذلك فلابدّ من أن يراجع أسلوب تدريسه ليصلحه بما يحقق هذه القدرة، ومنه فللتّطبيقات أهمية خاصّة في تخطيط الدّرس.

5-7- الواجبات المنزلية

تعطي الواجبات المنزلية بعدا جديدا لتقويم استيعاب التّلاميذ للدّرس، وفيما يلي أهمّ خواص الواجب المنزلي الجيّد:

- ينبغي أن يختار المعلّم أهداف الواجب المنزلي على أساس نشاط التّلاميذ في أثناء الدّرس، فيمكن أن تكون أهدافه تعميق مفاهيم معيّنة أو مساعدة التّلاميذ على اكتساب مهارات بذاتها أو ملء فراغات شَعر بها المعلّم أثناء تدريسه.
- أن يتعاون التّلاميذ مع المعلّم على اختيار الواجب وأن يكون الهدف منه واضحا لهم وأن يدركوا تماما دورهم بشأنه وكيف يؤدونه، وكيف يتحمّل كلّ منهم مسؤوليته المحدّدة في حال اشتراك مجموعة منهم في عمل واحد.
- أن يراعى في اختيار الواجب المنزلي الفروق الفردية بين التّلاميذ، وأن يعمل على تنمية قدرات التّلاميذ وميولهم ويغذّي حاجاتهم، ويعالج نقاط الضّعف عندهم.
- أن يكون الواجب المنزلي مجالا لربط ما سبق أن درسه التّلاميذ بالدّرس الحالي وأن يكون مجالا لربط الدّرس الحالي بالدّروس القادمة ما أمكن.
- أن يمهّد الواجب المنزلي للدّرس التّالي على ألاّ يشكّل صعوبة للتّلاميذ.
- أن يختار المعلّم الوقت المناسب لتحديده ويحاول إثارة دوافع التّلاميذ نحو انجازه.
- ألاّ يكون عبئا ثقيلا على التّلميذ من حيث الوقت والجهد.
- أن ينسّق المعلّمون فيما بينهم لكي لا تتراكم الواجبات المنزلية لمختلف المقررات على المتعلّم.

5-8- التّقويم

وهو العملية التّي يمكن بها الوقوف على مدى تحقيق أهداف الدّرس، ولكي يكون التّقويم جيّدا ينبغي أن تتنوّع أساليبه و أدواته وأن يكون شاملا وموضوعيا وصادقا، وغير ذلك من الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في التّقويم الجيّد.

ومن النّقاط الهامة التي يتوقف عليها نجاح الدرس والتي يجب على المعلم أن يضعها في الحسبان هي نهاية الدرس، فقدرة المعلّم على غلق الدرس بما يضمن تنظيم المعرفة المستهدفة وتشجيع التّلاميذ على مواصلة البحث في موضوع الدرس تضمن استمرار التعلّم وتعدّ مهارة يحسن التّحلي بها.

6- أنواع الخطط التّدريسية

لابدّ للمدرّسين من تخطيط التّدريس بحيث يضعون خططا للمقرّرات وتسلسلها ومحتوياتها وللوحدات الّتي يجب تدريسها وللأنشطة الّتي يجب استخدامها وللاختبارات الّتي يجب إعطاؤها، ولا ينكر إلاّ القليل من المدرّسين أهمية التّخطيط وضرورته لكنّ المدرّسين يختلفون في مدى التّخطيط وطبيعته.

ويختلف التّخطيط باختلاف المستويات الزّمنية الّتي يتمّ في ضوئها وضع الخطّة، فهناك تخطيط على مستوى حصّة دراسية وتخطيط لشهر دراسي أو لسنة دراسية، ويمكن القول أن هناك ثلاث مستويات من التّخطيط هي:

6-1- التخطيط السّنوي

وهو تخطيط عام يقوم به المعلم في بداية العام الدّراسي، وذلك بتوزيع المقرر على الفترة الزمنية المخصصة له طوال العام الدّراسي، محددا الدروس التي يتوقع أن يقوم بتدريسها في كلّ شهر أو في كلّ أسبوع بناء على عدد الحصص المخصصة للمادة في الجدول الدّراسي، والذي يجب أن يشار إليه هنا هو أن هذا التّخطيط لكي يكون ناجحا فإنّه ينبغي أن يكون مرنا وعلى المعلم أن يقوم بتطويره وفقا لما تسفر عنه الخبرة العملية في التدريس ووفقا لما يستجدّ من الظروف التي تقتضي تعديله.

والتخطيط السّنوي هو خطّة بعيدة المدى يروم المعلّم من ورائها تحقيق أهداف المقرّر الدّراسي خلال السّنة الدّراسية لصفّ معيّن أو مرحلة معيّنة، وهناك عدّة نماذج لهذه الخطّة من أبسطها توزيع مفردات المقرّر على ثلاثين أسبوعا[1].

6-1-1- عناصر الخطّة السّنوية[2]

6-1-1-1- الأهداف: يجب أن يحدّد المعلّم أهداف المقرّر الدّراسي الذي سيدرّسه، وعادة توضع الأهداف بشكل أهداف عامّة يتمّ للمعلّم تحقيقها بعد الانتهاء من تدريس ذلك المنهاج، ويراعى عند وضع أهداف المنهاج أن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة مناسبة للتّلاميذ وملائمة للبيئة التّعليمية متّصلة بالنّشاط التّدريسي وبالتّقويم.

6-1-1-2- محتوى المنهاج: ويشمل عناصر الموضوعات أي الخبرات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

6-1-1-3- الإجراءات التّعليمية و التّعلّمية: وتشمل الأساليب والطّرائق التّعليمية المختلفة، كالمناقشة وإجراء البحوث والتّجارب والرّحلات وأسلوب العمل كما تشمل الوسائل التّعليمية المختلفة التّي تخدم المنهاج.

6-1-1-4- وسائل التّقويم: تشمل توضيح وسيلة وأسلوب التّقويم المستخدم، سواء كان عن طريق الأسئلة الشّفوية أو عن طريق الملاحظة، أو الأسئلة التّحريرية أو البحوث أو تحليل أعمال التّلاميذ.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص 178

[2] داود درويش حلس، محمّد أبو شقير: **مرجع سبق ذكره**، ص 83

الجدول رقم (04): كفايات التخطيط بعيد المدى (السنوي) في المرحلة الابتدائية

الكفايات الرئيسية	الكفايات الفرعية
التّخطيط لعام دراسي كامل أو مقرر دراسي أو فصل دراسي	– التّعرف على أهداف تدريس المادة الدّراسية بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة. – مراعاة الاتّفاق بين خطّة التّدريس العامّة على مدار العام وأهداف تدريس المادّة الدّراسية للمرحلة الابتدائية. – صياغة أهداف تدريس المادة الدّراسية للمقرر الدّراسي الذي سيقوم بتدريسه. – مراعاة خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية وحاجاتهم وقدراتهم أثناء التّخطيط العام للتّدريس. – التّعرف على مستويات تلاميذه العلمية وتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة علميا لكلّ منها أنشطتها التّعليمية. – التّعرف على محتوى مقرر المواد الدّراسية المكلف بتدريسها بالمرحلة الابتدائية للوقوف على جوانب التّعليم الاساسية (مفاهيم، مبادئ، تعميمات، مهارات) والأنشطة والجوانب الوجدانية. – ربط معلومات التّلاميذ السّابق تعلّمها في المواد الدّراسية بما سوف يدرسونه في المحتوى المقرر تدريسه لتحقيق تواصل المادّة الدّراسية. – ربط ما يتعلّمه التّلاميذ في مادة ما بالمواد الأخرى. – التّخطيط لاستخدام مصادر البيئة المحلية والخبرات والأنشطة الميدانية والمواد التّعليمية الّتي تخدم تحقيق الأهداف التّعليمية للمقرر. – التّخطيط لتنمية مهارات التّفكير لدى التّلاميذ. – التّخطيط لإتقان تعلّم مختلف المهارات المتضمنة بالمقرر. – التّخطيط لاستخدام أساليب تدريسية للتّلاميذ المتفوقين وأخرى علاجية للتّلاميذ بطيء التّعلم. – التعرف على طرق تعليم المواد الدراسية المختلفة وتوظيف انسبها لتدريس موضوعات المقرر. – وضع خطّة زمنية لتدريس وحدات مقرر الرياضيات في ضوء الامكانات المتاحة (في حجرة الدّراسة، المدرسة، البيئة المحلية) لفصل دراسي أو لعام كامل. – تحديد أساليب التّقويم وأدواته المختلفة المناسبة للمقرّر الدّراسي أثناء التّدريس وفي نهايته. – إعداد وصياغة الاختبارات بأنواعها المختلفة.

المصدر: محمود أحمد محمود نصر: فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي (رياضيات) بكليات التربية، (رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995)، ص 203

2-6- الخطة التّدريسية ذات الوحدات التّعليمية (الخطة الفصلية)

وهي خطة تدريسية متوسطة المدى زمنيا، وتوصف بأنها التخطيط التدريسي المتوسط المدى (تخطيط الوحدات الدراسية Unit Planning) وتستند الخطة على تصور المعلم المسبق للنشاطات التّعليمية والتّجارب المعملية والمواقف التّعليمية التّعلّمية التي سيقوم بها وطلابه على مدى أسبوع أو أسبوعين أو ثلاثة أو شهر دراسي تقريبا، وتتضمّن الخطّة التّدريسية لوحدات تدريس العلوم العناصر الأساسية التالية:[1]

– عنوان الوحدة التّدريسية والزمن التقريبي اللازم لتنفيذها.
– تحديد الأهداف العامّة والخاصّة للوحدة التّدريسية.
– تحليل محتوى الوحدة التّدريسية إلى أشكال المعرفة العلمية الأساسية كالمفاهيم والمبادئ العلمية المتضمنة فيها.
– النّشاطات العلمية والتجارب المعملية المرافقة والأجهزة والأدوات والمواد المطلوبة.
– أساليب التّقويم.
– المراجع والمصادر العلمية المعتمدة.

[1] كتابة خطط الدروس، تاريخ التّصفح 2015/07/14، متوفّر على الرّابط الالكتروني:
http://www.kau.edu.sa/Files/0007677/files/6157_%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9%20%D8%AE%D8%B7%D8%B7%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D9%88%D8%B3.pdf

الجدول رقم (05): كفايات التخطيط قصير المدى (الوحدات التّعليمية) في المرحلة الابتدائية

الكفايات الرئيسية	الكفايات الفرعية
التّخطيط لكلّ وحدة من وحدات المقرّر الدّراسي	– تحليل محتوى الوحدة الدّراسية للوقوف على جوانب التّعلّم المتضمنة فيها (مفاهيم، مبادئ، تعميمات ومهارات). – تحديد الأهداف التّعليمية العامّة للوحدة الدّراسية. – صياغة الأهداف التّعليمية الخاصة بالوحدة في صورة سلوكية تظهر كنواتج تعلّم لدى التّلاميذ. – التّخطيط للاستفادة من خبرات التّعلم السابقة ذات الصّلة بمجال الوحدة الدّراسية وربطها بمحتوى الوحدة. – تحديد أنسب الطّرق التّدريسية لمادة دراسية ما المحققة لأهداف الوحدة. – التّخطيط لاستخدام وسائل تعليمية مناسبة لتوضيح وتيسير تعلّم التّلاميذ لمفردات الوحدة. – التّخطيط لاستخدام مصادر البيئة المحلية لتوضيح المفاهيم المختلفة المتضمنة بالوحدة وترتيبها و تعميق مستوى تعلّمها. – تحديد أنشطة تعليمية يقوم بها التّلاميذ أنفسهم من خلال مجموعات عمل صغيرة يتمّ من خلالها تكوين بعض المفاهيم واكتساب بعض المهارات إلى جانب غرس روح الفريق والعمل التّعاوني بين التّلاميذ. – تحديد أساليب التّقويم و أدواته المناسبة لنواتج تعلم الوحدة (قبلي، تكويني، تجميعي).

المصدر: محمود أحمد محمود نصر: فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي (رياضيات) بكليات التربية، (رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995)، ص 204

3-6- التخطيط اليومي

وهو التخطيط الذي يعدّه المدرّس في مذكرة خاصة لكل درس على حده (Lesson Planning) حسب الجدول اليومي للمقرر، فالمعلم مهما كانت خبرته طويلة فإنه يجب عليه أن يقوم بهذه الخطوة الهامة، وهي أن يدخل على طلابه وهو على علم بموضوع الدّرس الذي سيلقيه عليهم، وليس له أن يتعذّر بأنه سبق أن قام بتدريسه في الأعوام السابقة، فالمعلم النّاجح هو الذي يعدّ لكلّ درس عدته كما لو كان يدرّس الموضوع لأوّل مرة، فالطلاب الّذين يدرسهم الآن غير الطّلاب الّذين درّسهم العام الماضي، وهم يختلفون في ظروفهم واستعداداتهم وميولهم وبينهم من الفروق الفردية ما يدعو المعلم أن يستعدّ لكلّ حالة على حدة، ثم إنّ عوامل النسيان ربما تكون قد جعلته بحاجة لمراجعة مسألة معينة أو معنى مفردة أو كيفية استعمال وسيلة إيضاح أو قضية معينة يلفت انتباه الطلاب إليها، ومن الضروري أن يحدد أمثلته من الواقع المعاش مستعينا بما يستجد من

أحداث[1].

وتختلف الخطّة اليومية عن الخطّة السّنوية أو الفصلية، فالأولى تتضمن أهدافا تعليمية يمكن تحقيقها خلال حصّة دراسية واحدة، كما أنّ النّشاطات والخبرات التّي تشملها تكون أكثر تحديدا وتفصيلا من تلك الموضّحة بالخطّة السّنوية أو الفصلية.

الجدول رقم (06): كفايات التخطيط اليومي في المرحلة الابتدائية

الكفايات الرئيسية	الكفايات الفرعية
تحديد موضوع الدّرس	– تحديد موضوع الدّرس و مجاله والبيانات الخاصة به (الصف الدراسي، الحصة، التاريخ).
صياغة الأهداف التّعليمية	– صياغة الأهداف بشكل سلوكي (يرى أو يستدل عليه كناتج تعلم لدى التّلاميذ) يمكن ملاحظته و قياسه. – تصنيف الأهداف إلى مجالاتها الثلاث (معرفية، مهارية، وجدانية). – صياغة الهدف بحيث يوضّح الحد الأدنى للأداء المطلوب. – تنظيم الأهداف بصورة مترابطة تساير محتوى الدّرس.
تحديد محتوى الدّرس	– تحديد جوانب التّعليم الرئيسية المتضمنة في الدرس. – تحديد المصطلحات أو المفردات بالدّرس و مراعاة التّدرج و التّرابط بينهما.
تحديد المواد التّعليمية المساعدة	– تحديد الوسائل التّعليمية المناسبة لموضوع الدّرس. – تحديد مواد و خامات البيئة المحلية المساعدة. – تحديد وسائل و أجهزة تكنولوجيا التّعليم المتاحة.
تحديد استراتيجيات التّدريس	– التّخطيط لاستخدام استراتيجيات التّدريس التالية: – تهيئة التّلاميذ للموقف التّعليمي الجديد من خلال أنشطة استهلالية تتّفق مع الأهداف التّعليمية للدّرس و التي تأخذ إحدى صور التهيئة المعروفة. – تحديد طرق التّدريس المناسبة لعرض الدّرس و التي تعمل على تنمية خبرات جديدة في أذهان التّلاميذ. – التّخطيط لإدارة الفصل و التّفاعل الجيّد مع التّلاميذ و المشاركة الفعالة من جانبهم. – تحديد وسائل قياس مناسبة من أجل تقويم تعلّم التّلاميذ لمفردات الدّرس و تحقيق الأهداف التّعليمية أثناء العرض. – التّخطيط لأنشطة اضافية وواجبات منزلية تراعى الفروق الفردية بين التّلاميذ. – التّخطيط لاستخدام الغلق بنوعيه و توظيفه بصورة مناسبة لمحتوى الدّرس.

المصدر: محمود أحمد محمود نصر: فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي (رياضيات) بكليات التربية، (رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995)، ص 205

(1) أساليب تدريس العلوم الشرعية: تاريخ التصفح 2017/08/11 متوفر على الرّابط الالكتروني التالي: http://faculty.ksu.edu.sa/a.alqahtani/DocLib3/%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3.pdf

وعند التّخطيط لحصّة دراسية أو وحدة دراسية ينبغي على المعلّم مراعاة ما يلي:[1]

- دراسة وتحليل الموضوع الدّراسي أو الوحدة الدّراسية، لتحديد المفاهيم والمعلومات والمهارات والاتّجاهات التي يتوقع أن يتعلّمها، لتحقيق الأهداف التّعليمية للموضوع أو الوحدة.
- يجب أن يطرح المعلّم التّساؤلات:
  - ما الخبرات التّعليمية السابقة للتّلاميذ؟ ومنها يستطيع تحديد متطلّبات التّعلّم الأساسية ذات العلاقة بالموضوع الجديد.
  - ما الّذي يجب أن يتعلّمه التّلاميذ؟ ومن هذا السّؤال تنبثق الأهداف ذات العلاقة بالخبرات التي ينوي المعلّم إكسابها لتلاميذه.
  - كيف سيتعلّم التّلاميذ؟ فيحدّد المعلّم الطّريقة والأسلوب والأنشطة المنتمية للخبرات.
  - هل تعلّم التّلاميذ ما يريدون؟ وهنا يأتي دور التّقويم في الحكم على ذلك فيقوم بتحديد أساليب التّقويم المناسبة لكلّ هدف تعليمي.
  - يحدّد المعلّم الوقت المخصّص لتنفيذ كلّ خطوة من خطوات الخطّة.

6-3-1- المكوّنات الرّئيسية للخطّة اليومية:

6-3-1-1- خبرات المتعلّمين السّابقة: وليس المقصود الخبرات النّظامية فقط بل على المعلّم أن يتوقع ما لدى المتعلّمين من خبرات في موضوع الدّرس، وذلك بالرّجوع إلى المناهج السّابقة ويتوقع ما قد يكتسبه المتعلّم من خبرات غير نظامية من حياته اليومية.

6-3-1-2- الغرض العام من الدّرس: وهو عبارة عن صياغة عامّة لما يراد تحقيقه في زمن الحصّة وتتفرّع منه الأهداف الخاصّة.

6-3-1-3- الأهداف الخاصة للدّرس: وهي أهداف إجرائية الصّياغة قابلة للتّحقيق في زمن الحصّة وتصنّف إلى أهداف سلوكية، أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف مهارية.

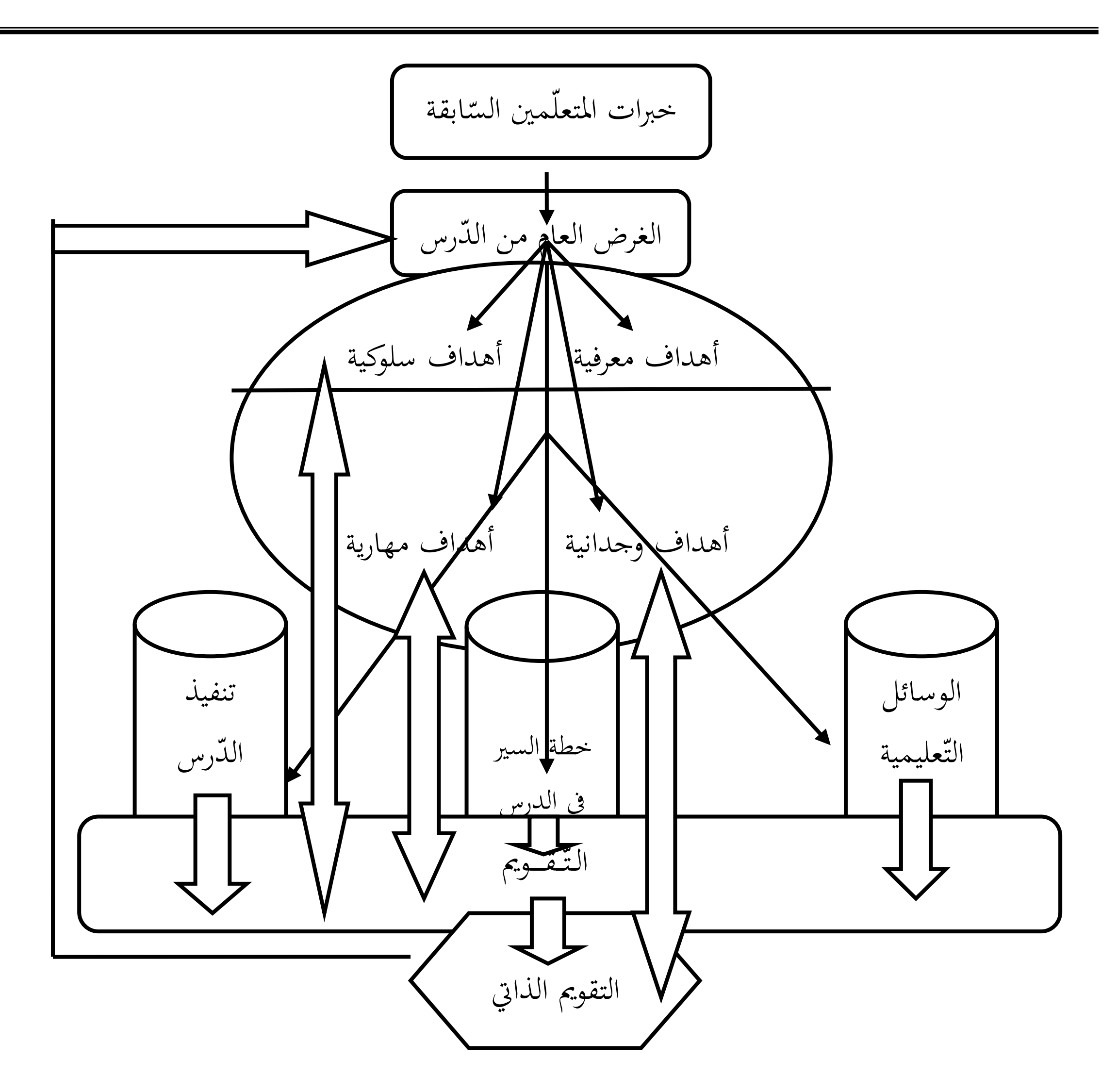
والأهداف الخاصّة هي التي توجّه الوسائل التّعليمية وخطّة السّير في الدّرس وتنفيذه وبعد ذلك وبناء على هذه الأهداف يتمّ قياس ما تحقق منها عند التّقويم.

6-3-1-4- الوسائل والأجهزة التّعليمية: على المعلّم تحديد الوسائل التّعليمية المتوفرة في المدرسة وما سيستخدم منها في الحصّة وما سيحضر من خارج المدرسة من أفلام وأجهزة علمية ومجسّمات وغيرها من الوسائل، ويجب على المعلّم أن يتأكّد من سلامتها ويجرّبها قبيل الحصّة.

6-3-1-5- التّقويم: ولا بدّ أن يرتبط التّقويم بالأهداف الخاصّة ولذلك من الخطأ الاقتصار على التّقويم المعرفي، إذ أنّ الجانب المعرفي جزء من الأهداف فيجب أن يكون جزءا من التّقويم.

ويمكن تلخيص خطّة الدّرس في الشّكل التالي:

[1] داود درويش حلس، محمّد أبو شقير: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 84-85



الشكل رقم (10): أنموذج خطّة التّدريس اليومية[1]

---

(1) ابراهيم بن عبد الله المحيسن: **تدريس العلوم تأصيل وتحديث**، مكتبة الكعيبان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الثانية)، 2007، ص 53

ويمكن اختصار أهم مستويات التّخطيط للدّرس في الشّكل التالي:

مستويات التّخطيط		Levels of Planning
General العام	تخطيط المقرّر	Course Plans
↓	مخطّط الوحدة	Unit Plans
	التّخطيط الأسبوعي	Weekly Lesson Plans
Special الخاص	التّخطيط اليومي	Daily lesson Plans

الشكل رقم (11): مستويات تخطيط الدّرس[1]

وبالرّغم من أهمية التّخطيط بأنواعه الثلاث لمعلّم المرحلة الابتدائية إلا أنّ البعض يعزف عن وضعه معتبرا أنّه مظهر وشكل بلا مضمون، مستندين في رأيهم هذا على اعتبار أنّ الكتاب المدرسي الّذي بين أيديهم خطّة لهم مثل هؤلاء مقرءون لكتاب وليسوا مربّين يترتّب على عملهم هذا نتائج سيّئة منها أنّ طرائق تدريسهم تأتي ارتجالية وعفوية، ونشاطهم داخل الصّف سيكون عفويا غير مخطّط له ممّا يعطّل ويعرقل عملهم التّدريسي.

7- العوامل المؤثرة في التخطيط للدّرس

بما أنّه لكلّ معلّم أسلوبه الخاص في التّخطيط، فإنّ البحوث أكدت على أنّ معظم المعلّمين يطوّرون طرق تدريسهم والتّخطيط وفقا لتصورات عقلية، وإنّ هناك عوامل عديدة تؤثر في تفكيرهم وبالتّالي على قراراتهم لوضع تلك الخطط وهذه العوامل هي:[2]

7-1- عوامل تتعلّق بالمعلّم: كسنوات الخبرة، الخلفية العلمية، أسلوبه في التّنظيم، توقعاته، فلسفته تجاه التّعليم، مشاعر الأمن والضّبط لديه و مهاراته.

7-2- عوامل تتعلّق بالتّلميذ: كالحاجات النّفسية والجسمية والأكاديمية، مستوى الدّافعية، خلفيته الثّقافية والاجتماعية، توقعاته وخصائص الجماعة.

7-3- عوامل خارجية: كالأهداف المرسومة مسبقا، المسؤولية، ضغوط المجتمع والأهالي العادات والتّقاليد والظّروف الراهنة.

7-4- عوامل التّنظيم: كالجداول والزّمن المتاح، وأنماط التّخطيط كالتّخطيط السّنوي والأسبوعي واليومي، حجم غرفة الدّراسة، المعدّات المتوفرة وأعداد التّلاميذ.

7-5- عوامل المنهج الدّراسي: كالمادة الدّراسية، طرق التّدريس، الوسائل والمواد المساندة المتاحة.

إذا على الرّغم من وجود تلك العوامل بجنب العوامل الطّارئة يجب على المعلّم دراسة كلّ ما قد يؤثر على تخطيطه للدّرس واستبعاد كلّ جزء قد يتسبّب في إرباك التّنفيذ واستبداله بآخر لاسيما وأنّ صفات التّخطيط الجيد المرونة وعدم الجمود، والمعلّم النّاجح هو الّذي يسعى إلى تطوير نظام

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 375
[2] رافدة الحريري: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 140-141

تخطيطه وإعادة النّظر فيه لاسيما بعد التّقويم ومعرفة النّتائج، فالتّخطيط الجيّد وإن كان قد اتّخذ مسارا ثابتا قائما على الخبرة والنتاج الجيد فهو بحاجة إلى التّطوير والاطّلاع على المستجدات التّربوية والبحوث والاستفادة منها في التّخطيط نحو الأحسن.

ثانيا- تنفيذ الدّرس

عملية التّنفيذ ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التّخطيط ويتوقف نجاحها بدرجة كبيرة على جودة الخطة الموضوعة للدّرس، فالمعلّم حين ينفّذ الدّرس يخرج تصوّره الّذي وضعه في تخطيطه من طور السّكون الماثل في كراسة إعداد الدّروس إلى طور الحركة، والتّفاعل الماثل فيما يمارسه من اجراءات –داخل الفصل– لتنفيذ هذا التّصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدّرس.

1- مهارات تنفيذ الدّرس

يتضمّن تنفيذ الدّرس عددا من المهارات هي:[1]

1-1- مهارات عرض الدّرس

وتشمل عددا من المهارات الفرعية منها: التّهيئة، تنويع المثيرات، الغلق والتّعزيز، وهذه المهارات تعدّ متطلبات أساسية للمعلّم ينبغي أن يكون قادرا على ممارستها حتّى يتمكّن من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.

1-2- تصنيف الأسئلة الصّفية

ممّا لا شكّ فيه أنّ عملية التّعليم هي عملية اتّصال بين طرفين هما: المعلّم والمتعلّم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتّصال في اتّجاهين ولا يقتصر على اتّجاه واحد، وهذا يستلزم اشتراك التّلميذ بايجابية في مختلف الأنشطة داخل حجرة الدّراسة، ويختلف التّلاميذ في هذا الاشتراك كل "حسب استعداده"، ولذلك فلابدّ أن ينوّع المعلّم في استخدام الأسئلة طبقا لمستويات التّلاميذ المختلفة.

1-3- صياغة الأسئلة وتوجيهها

إنّ مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهمّ مهارات الاتّصال بين المعلّم والتّلاميذ، فعن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التّلاميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معيّن وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلّبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع أو تقويم استيعابهم الدّرس كلّه، أو تدريبهم على ممارسة عملية مختلفة للتّفكير.

1-4- إثارة الدّافعية

وهي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين، ويمكن للمعلّم إثارة الدّافعية لدى تلاميذه عن طريق تعزيز الاسهامات الايجابية في الأنشطة التّعليمية فمثلا: من الممكن أن يقوم المعلّم بالإشارة بجهد تلميذ معيّن حتّى يستثير دافعية باقي التّلاميذ.

1-5- التّعزيز

هو حدث معيّن يتّخذ شكل القبول أو الفعل أو الرّمز من شأنه أن يقوّي نمطا سلوكيا معيّنا، ويزيد من احتمال تكراره، فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتّكرار من تلك التي لا تعزّز، والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسّلوك في المواقف التّفاعلية التي يتعرّض لها أو يجد نفسه فيها.

---

[1] رافدة الحريري: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 120-123

1-6- مهارات الاتّصال

وهي بشكل عام تشمل كلّ ما يُقال أو يُكتب أو يُقرأ و كلّ ما يحدث من حركات أو أفعال أو ايماءات أو أعمال تعزّز التّعاون والتّفاعل بين المشتركين أو تعبّر عن عدم الرّضا أو الغضب أو أحيانا النّفور.

1-7- إدارة الفصل

وهي عنصر مهمّ جدّا لأنّ أيّ جهد للمعلّم لن يحقق به هدفا من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله وتهيئة جو يساعده على بذل الجهد الهادف ويساعد المتعلّم على التّعلم، ويمكن النّظر إلى إدارة الفصل على أنّها عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتّلاميذ للتّمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة.

2- أهم البيداغوجيات في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

2-1- بيداغوجيا حل المشكلات

ليس من السهل على المعلّم بناء وضعية/مشكل، إذ عليه أن يحدّد بدقّة ما يريد تحقيقه مع التّلاميذ، وهذا يتطلب منه التنبّؤ بالعواقب التي ستحول دون التّعلم لديهم، وأن يكون على وعي بالوسائل المساعدة على التّغلب على الصعوبات التي تعترض المتعلّم، وعلى المعلّم أن ينتبه إلى درجة صعوبة وضعية/مشكل إذ يجب أن لا تتجاوز مستوى التلاميذ ويجب أن تكون في حدود وتيرة النّمو لديهم.

2-1-1- المبادئ الرئيسية في حلّ المشكلة

تمثّل عمليات وأنشطة حلّ المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التّلميذ، والتّي تعتمد علي تفعيل أداء التّلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية واسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمّن حلّ المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعدّدة، ويراعى فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية منها:[1]

- رفع الدّافعية للتعلّم (تؤكّد الإستراتيجية علي ربط التّعلم بالحياة ويشعر التّلميذ بفائدتها).
- التّفكير (تؤكّد على عمليات التّوقعات، الفروض، الفحص، الاختيار، التّعميم والتّأكّد من معقولية الحلول).
- يتم التّأكيد علي إيجابية التّلميذ حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها وبناء التوقعات حولها، والتّنبؤ بالحلول وصياغتها ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لابدّ من التأكيد على مجموعة من العمليات.
- إستراتيجية حلّ المشكلات تتطلّب من التّلاميذ العمل باستقلالية للوصول إلى حلّ الموقف المشكل من خلال بناء التّوقعات أو فرض الفروض ودراستها.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: **مرجع سبق ذكره**، ص 42

- يقوم التّلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.
- تتطلّب إستراتيجية حلّ المشكلات من التّلاميذ الوصول إلى نتائج و محاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخري.
- التأمّل من خلال مناقشة التلاميذ معا لآرائهم وأفكارهم والنتائج التي تمّ التّوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.

من الضروري أن يكتب التّلاميذ خطة عمل والتي تمثّل جزءا من ملف الأداء/الإنجاز ويجب على التّلاميذ عرض ومناقشة ما تمّ تخطيطه والتّوصّل إليه.

2-1-2- خطوات التّعليم بأسلوب حلّ المشكلات

إنّ التّعليم بأسلوب حلّ المشكلات يتطلّب السّير بخطوات منتظمة هي:[(1)]

2-1-2-1- خطوة الإحساس بالمشكلة: تشمل على تحديد الهدف الرّئيس على هيئة نتاج متوقع من المتعلّمين مع وجود عائق يحول بين المتعلّم وتحقيق الهدف، أي على المتعلّم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته وبذلك يمكن القول أنّ إحساسا بالمشكلة قد حصل و تهدف هذه الخطوة إلى:

- مساعدة الطّلبة على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة.
- السّماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة وقابلة للدّراسة.

2-1-2-2- خطوة تحديد المشكلة وصياغتها: يصف المتعلّم أو يعبّر عن طبيعة مشكلته، وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلّب حلاّ.

2-1-2-3- خطوة جمع المعلومات: باقتراح البدائل الممكنة (فرض الفروض) والفرض هو حلّ مقترح يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح البدائل والفروض لابدّ من تحليل المشكلة، وجمع المعلومات والبيانات المتّصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثّرة فيها.

2-1-2-4- خطوة اختبار الحل المناسب: من بين البدائل الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختبار الفرضيات)، وهنا يقوم المتعلّم باختبار كلّ فرضية على حده حتّى يتوصّل إلى الفرضية الصّحيحة والتي تتمثّل بالحلّ المناسب.

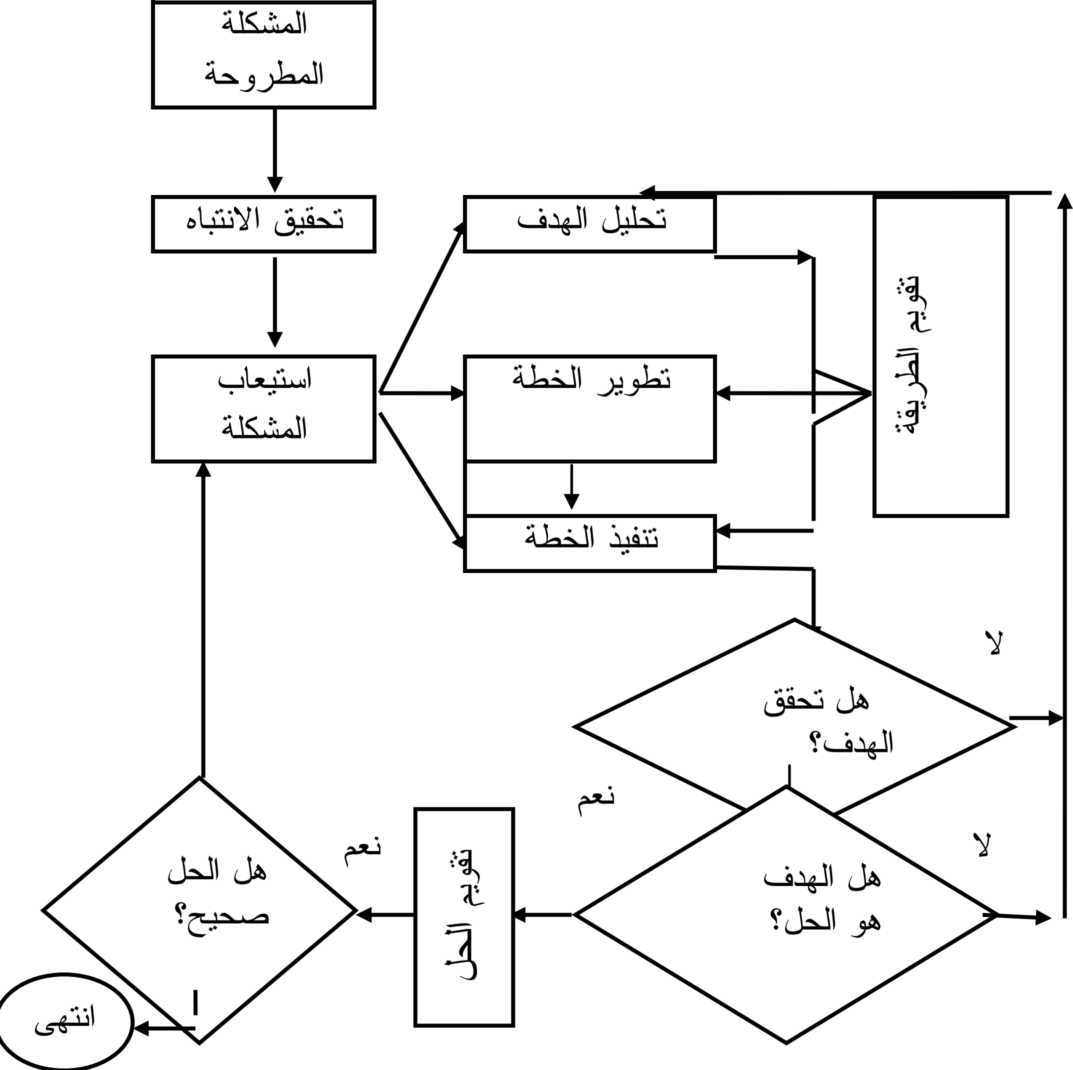
2-1-2-5- خطوة تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها: في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتّطبيق العلمي للحل، وتدوين ملاحظاته على النّتائج التي توصّل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل، وإنّ عملية التّقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات وتتزامن معها وتعقبها كذلك.

وقد حاول الكثير من التربويين وعلماء النّفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي John Dewey "، وعلماء النّفس أمثال "سكينر Skinner" و"ثورنديك Thorndike"،

---

(1) فراس السليتي: **استراتيجيات التّعلّم والتّعليم (النظرية والتّطبيق)**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2008، ص ص 36- 37

وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم "كوهلر Kohler" بالإضافة إلى ما قدّمه "جورج بوليا George Polya من اقتراحات لوصف تلك العملية، ويمثل الشّكل رقم (12) محاولة لتوضيح مراحل نموذج حلّ المشكلة وعلاقاتها المتداخلة:



الشكل رقم (12): مخطط انسيابي يمثل مراحل حل المشكلة[1]

[1] كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 284

2-1-4- شروط استخدام حلّ المشكلات

إنّ استخدام حلّ المشكلات كأسلوب علمي يحتاج إلى عدّة شروط منها:[1]

- أن يكون المعلّم قادرا على حلّ المشكلات بأسلوب علمي صحيح ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللّازمة لذلك.
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف.
- أن تكون المشكلة من النّوع الذي يثير اهتمام الفرد ويتحدّى قدراته بشكل معقول.
- أن يستخدم المعلّم التّقويم التّكويني النامي لتقويم عمل الطّلبة مع تزويدهم بتغذية راجعة فورية حول أدائهم وتفهيمهم نحو الحل.
- أن يتأكّد المعلّم أنّ طلبته يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحلّ المشكلة.
- أن يوفّر المعلّم المواقف التي توفّر للمتعلّمين فرص التّدرّب العلمي المناسب على حلّ المشكلات.
- أن يساعد المعلّم المتعلّمين على تكوين نمط أو نموذج أو إستراتيجية يتبنونها في التّصدّي للمشكلات ومحاولة حلّها.
- أن يجري المعلّم إستراتيجية الحلّ على مشكلات جديدة تيسّر عملية انتقال الطّريقة وتمكّن الطّالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
- أن يوجّه المعلّم الطّالب ليتدرّب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحلّ مشكلات مختارة.

2–2– بيداغوجيا المشروع

2-2-1- تعريف المشروع

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصّصة لذلك واستراتيجيات يتمّ تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة، والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكوّن من عدّة التّقويم وهي: **1-** تحليل الحاجيات. **2-** تحديد الهدف أو الأهداف. **3-** اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التّمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة) **4-** تحديد المهام والمسؤوليات. **5-** تحديد الشّركاء. **6-** التّقويم[2].

المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصوّر وضعية أو حالة نتمنّى بلوغها، وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتّلميذ بانجاز معارف معيّنة في ظروف ومدّة زمنية محدودة أو سنوية[3].

---

(1) فراس السليتي: **مرجع سبق ذكره**، ص 38

(2) الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التّربية بناء كفاية**، افريقيا الشّرق، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (دون الطبعة)، (دون سنة النشر)، ص 85

(3) الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التّربية بناء كفاية، مرجع سبق ذكره**، ص 85

تقوم طريقة المشروع على مشاركة كلّ فرد من أعضاء المجموعة، كلّ حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي.

ويعدّ جون ديوي (1859– 1952) John Dewey الأمريكي أول من بادر ببيداغوجية المشروع بعد التّجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسّم التّلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلّمون في إطار المشروع القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمّل المسؤوليات، وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:[1]

- لكي يتعلّم التّلاميذ يتعيّن عليهم العمل وإنتاج شيء ما.
- على كلّ التلاميذ أن يتعلّموا حلّ المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلّمون كيف يفكرون
- على التّلميذ أن يتعوّد العيش في جماعة و هذا يفرض عليه أن يتعلّم ويتعوّد التّعاون مع جماعته ومع الآخرين.

2-2-2- مميّزات طريقة المشروع

يتميّز المشروع بخصائص تجعل المتعلّم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه، ليس في الوقت الحاضر فقط وإنما فائدتها مستقبلا أيضا، من هذه الخصائص:[2]

- تعوّد التّلاميذ على تحمّل المسؤولية وتزيد الثقة بأنفسهم وتعودهم الصّبر.
- تدرّب التّلاميذ على حلّ المشكلات العملية التي تواجههم بالحياة.
- تنمّي روح التّعاون لدى التلاميذ وتقدير العمل الجماعي.
- تعوّد التّلاميذ المثابرة والجِدّ في العمل.
- تنمّي القدرة لدى التّلاميذ على التّقويم وإصدار الأحكام والنّقد البنّاء.
- تربط بين المدرسة والحياة وتوفّر عوامل الاتّصال بالبيئة المحيطة.
- يكون المتعلّم فيها مركز العملية التّعليمية.
- تعوِّد التّلاميذ البحث المنظّم.
- تظهر الفروق الفردية بين المتعلّمين وتكشف عن مواهبهم.
- يتميّز المشروع بالواقعية إذ يأخذ بعين الاعتبار الوقت الممنوح للإنجاز.
- يتميّز بالصرامة حيث ينمّي الاستقلالية والاعتماد على النفس.

ولكي ينجح المشروع لا بد أن تتفاعل عدة عناصر وعدة أقطاب هي:[3]

- **القطب العقلي المعرفي:** حيث أن المشروع يسمح باكتساب المعارف والمهارات والكفايات.
- **القطب الديداكتيكي:** حيث تسترجع المعارف والكفايات والمهارات التي اكتسبها التّلميذ أثناء تنفيذ المشروع.

---

[1] محمد الطاهر وعلي: **مرجع سبق ذكره**، ص4

[2] محسن علي عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتّوزيع، مصر، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 134

[3] محسن علي عطية: **مرجع سبق ذكره**، ص 48

- **القطب الاجتماعي:** يأخذ المشروع بعين الاعتبار الواقع الذي يعيشـــه التّلميذ بسلبياته وإيجابياته.
- **القطب الوجداني:** يربط المشروع بين الرّغبة والدّافعية والمنفعة في إنجاز شيء ما.

2-2-3- تصنيف المشروعات

صنف "كلباترك" المشاريع حسب أهدافها إلى:[1]

2-2-3-1- المشروعات البنائية: وهي مشاريع تعتمد على الصيغة العملية بالدّرجة الأولى.

2-2-3-2- المشروعات الاستمتاعية: وهي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلّم من خلالها التمتّع كالاستماع إلى الموسيقى أو قصة أدبية.

2-2-3-3- مشروعات المشكلات: يرمي المتعلّم من خلالها حلّ معضلات ومشكلات فكرية.

2-2-3-4- مشروعات لتعلّم بعض المهارات: وهي مشاريع يرمي المتعلم من خلالها إلى اكتساب بعض المهارات العلمية والعملية والاجتماعية.

وتصنّف المشروعات حسب عدد المشتركين فيها، وتقسّم إلى:

2-2-3-5- مشروعات جماعية: ينفذها مجموعة من الطلبة يتشاركون العمل أو المهام فيما بينهم.

2-2-3-6- مشروعات فردية: ينفّذها كلّ طالب في الصّف بمفرده يتمّ تحديدها من قبل المدرّس مسبقا.

2-2-4- الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار المشروعات:

هناك مجموعة من الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار المشروعات التّعليمية وتتمثّل هذه الأسس في:[2]

- ارتباط القيمة التّربوية للمشروع باحتياجات المتعلّم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللّازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشروعات المفيدة لا يمكن تنفيذها وذلك لعدم توفّر المواد الضّرورية كما يجب ملاحظة محلّ تنفيذ المشروع وإلا ضاعت الجهود وذهب الوقت سدى.
- يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.
- يجب ألاّ يتعارض المشروع مع الجدول المدرسي.
- مراعاة الاقتصاد في تكاليف المواد التي يحتاجها المدرّس لمشروع ما.
- ملاءمة المشروع لتحقيق القيم التّربوية المطلوبة.
- يجب أن لا يكون المشروع معقدا ولا يستغرق وقتا طويلا.

---

[1] وفاء محمود يونس، زياد عبد الغني أحمد: "أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلّمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم النّاقد"، **مجلة التّربية والعلم**، المجلد 11،العدد03، 2011، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ص 331

[2] فرج المبروك: **طرائق التّدريس العامة**، دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر، (الطّبعة الأولى)، 2016، ص 85

– يجب أن يتناسب المشروع مع قابلية التّلاميذ في تصميمه وتنفيذه، وأن لا يتطلّب مهارة معقّدة أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها.

2-2-5- وظائف المشروع

من الوجهة البيداغوجية التّعلّمية يرى فليب بيرنو أنّ للمشروع وظائف متعدّدة منها:[1]

– يتسبّب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء الكفايات.
– التّعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمّي المعارف والتّعلّمات المدرسية.
– اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة من منظور تحسيسي أو تحفيزي.
– الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلّمات جديدة قد تقع خارج المشروع.
– إثارة تعلّمات جديدة في اطار المشروع نفسه.
– يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنّقائص في إطار منظور التّقويم الذاتي والتّقويم الحصيلة.
– تنمية التّعاون والذّكاء الجماعي.
– مساعدة كلّ تلميذ على أخذ الثّقة في النّفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.
– تكوين التّلميذ على تصوّر وقيادة المشروع.
– تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

2–3– البيداغوجيا الفارقية

تنطلق بيداغوجيا الفارقية من المسلّمة القائلة بأنّ التّلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسّلوك وإيقاع العمل والمصالح، ولذلك فإنّ المدرّس أمام وضعية تنوّع وتعدّد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة وتعديل أنشطة التّلاميذ واختيار الطّرق البيداغوجية المناسبة، وهناك من يعدّد المسلّمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسلّمة القائلة بأنّه لا وجود لتلميذين يتقدّمان بنفس السّرعة، ولا وجود لتلميذين على أهبة للتّعلّم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدّراسة، ولا لتلميذين يحلّان المشاكل بنفس الطّريقة، ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السّلوكات، ولا لتلميذين لهما نفس المصالح ولا لتلميذين يمكنهما أن يحقزا لبلوغ نفس الهدف، ولهذا السّبب سيكون المدرّس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التّلاميذ وغيرها من البيداغوجيات[2].

2-3-1- مفهوم البيداغوجيا الفارقية

تقدّم البيداغوجيا الفارقية نفسها باعتبارها بيداغوجية مرنة تكون فيها التّعلّمات متنوعة ومتعدّدة حتى يستطيع كلّ التّلاميذ التّعلّم حسب امكاناتهم الطبيعية في الفهم وامتلاك المعرفة، فهي تعتبر بيداغوجيا متميّزة تعترف بالتّلميذ باعتباره شخصا له تمثّلاته الخاصة المرتبطة بالوضعية التّعليمية أو وضعية التّكوين، كما أنّها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدّة مقاربات في مجال التّعلّم وهي بذلك تقف

---

(1) Philippe Perrenoud: **Apprendre à l’école à travers des projets: pourquoi ? Comment ?**, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, Université de Genève, 2002, disponible sur le lien: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.rtf

(2) الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التّربية بناء كفاية، مرجع سبق ذكره**، ص 87

ضدّ أسطورة القسم الموحد أو المتجانس و الذي بموجبه يتعيّن على كلّ التّلاميذ العمل بنفس الوتيرة في نفس المدّة الزّمنية وإتباع نفس المسارات[1].

2-3-2- أهداف البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق ثلاثة أهداف كبرى ترى أنّها تشكّل غايات التّعلّم ومقاصده وهي كالتالي:[2]

2-3-2-1- تحسين العلاقة متمدرس/مدرّس: لقد بيّنت مجموعة من الأبحاث في مجال علم النّفس المعرفي وفي مجال فيزيولوجيا الدّماغ أنّ الإحساسات والمشاعر الايجابية كالثقة، الطمأنينة والشّعور بالأمان تمثّل حوافز ضرورية بدونها لا يمكن لأي تعلّم أن يتمّ كما أنّها تيسّر عملية الاستيعاب والاحتفاظ أو التّخزين داخل الذاكرة، من هنا تظهر أهمية العلاقة بين المدرّس والمتمدرسين وفي هذا الإطار كذلك تظهر إجرائية البيداغوجيا الفارقية حيث إنّ العمل وفقها –أي وفق رغبات وحاجيات المتعلّمين– يترك المجال مفتوحا وحرّا لظهور وانبثاق مثل هذه المشاعر.

2-3-2-2- إغناء التّفاعل الاجتماعي: إنّ التّفاعلات القوية تتيح الامتلاك الدّائم للمعارف والمهارات فالتّلميذ يصبح في حالة التّفاعل فاعلا ومنتجا لتعلّمه، هكذا وانطلاقا من أعمال المدرسة البنائية خصوصا أعمال "جان بياجي" Jean Piaget و"هنري فالون" Henri Wallon نجد أنّه كلّما كان هناك تفاعل اجتماعي ديناميكي وغني إلاّ ونتج عنه تطوّر عقلي هام لأنّه يتيح وفي نفس الوقت الفعل والتّبادل ويمكّن في نفس الوقت من إدراك معنى وفائدة المهمّة أو المهام المنجزة.

لقد بيّن "جان بياجي" أنّ التّعلّم يمكن أن يحصل إذا كان المعني بالأمر أي المتعلّم يعيش صراعا اجتماعيا وعقليا بين تمثّلاته الخاصّة من جهة –معتقداته وتصوّراته حول العالم و الحياة– وتمثّلات المحيط من جهة ثانية، إنّ هذا الصّراع ينتج عنه على المستوى العقلي ما يسميه بياجي بالانزياح عن المركز décentration أي عن أنا المتعلّم والتي تدفعه إلى إعادة تنظيم التّمثّلات القديمة وإدماج عناصر من التّمثّلات الجديدة.

ونفس الاستنتاج سبق أن توصّل إليه هنري فالون الذي أدرك أهمية الفعل والنّشاط على مستوى تطوّر الفكر، إنّ الفرد يكون في البداية حسب "فالون" في حاجة للتّأثير على العالم ثم بعد ذلك وعن طريق استثمار معرفته المكتسبة، يستطيع أن يقف بواسطة أنشطة جديدة على آثار نشاطه أو فعله السّابق وصعوباته وما تخلّل ذلك النّشاط من أخطاء ومن ثمّ يستطيع أن يتحقق إلى أي حد استطاع نشاطه الحالي تمكينه من ايجاد حلّ مناسب لمشكلته وبالتالي تبلور طرق فهم جديدة لديه: "إنّ الفكر يولد من الفعل ويعود إلى الفعل" كما يقول.

2-3-2-3- تعلّم الاستقلال الذاتي: يذكر الكثير من علماء النّفس ومنهم كارل روجر K.Rogers أنّه كلّما أتيحت الفرصة للمتعلّم لتنمية خياله والجانب الإبداعي فيه كلّما سهّلت عملية الفهم لديه، لذلك فالتلاميذ هم في حاجة إلى إطار أمن ومجالات من الحرية يسمح لهم فيها بالاختيار وأخذ المبادرة، للإبداع وتحمّل المسؤولية، وهذا ما تقترحه البيداغوجيا الفارقية حيث إنّ العمل الذاتي أو المستقل،

---

(1) محمد شرقي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 99-100

(2) **المرجع نفسه**، ص ص 107-109

التقويم الذاتي كذلك التعاقد وبيداغوجيا المشروع والعمل بمجموعات كلّها تقنيات تشجّع وتنمّي الجانب العقلي لدى المتعلّمين وتزيد من حظوظ تفوّقهم الدّراسي.

2-4- البيداغوجيا التّعاونية (التّعلم التعاوني) Cooperative Learning

أثبتت الدراسات التربوية والسيكولوجية وجود فوارق فردية بين المتعلّمين حتى من كان منهم في سن واحدة، ومن عاش في بيئة ثقافية واجتماعية واحدة، وأمام هذا الواقع لا يمكن أن نوجّه التّعليم لمجموعة من المتعلمين بنفس الكيفية، إذ لابدّ أن يكون التّعليم منوّعا يتعامل معهم أفرادا ومجموعات بدلا من التعامل معهم كمجموعة واحدة، لذا ركّزت النظريات التربوية الحديثة على دور المتعلّم فجعلته محور العملية التّعليمية التّعلّمية، بينما رأت أن يكون دور المعلّم منظّما ومرشدا ومسهّلا لهذه العملية، ولا يتأتّى هذا إلا من خلال التعلّم التعاوني والعمل في مجموعات.

2-4-1- مفهوم البيداغوجيا التعاونية

هناك عدّة تعاريف تنظر إلى التّعلّم التّعاوني باعتباره أسلوب تدريس منها ما يلي:

- هو أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصّف حيث يقسّم الطّلاب إلى مجموعات صغيرة، تتكوّن كلّ منها من أربعة أفراد على الأقل يتعاونون مع بعضهم البعض، ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون لحلّ المشكلات بهدف إتمام المهام المكلّفين بها ويكون كلّ فرد في المجموعة مسؤولا عن تعلّم زملائه، وعن نجاح المجموعة في انجاز المهام التّي كلّفت بها [(1)].
- هو أسلوب تعلّمي يقوم على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة وتقوم كلّ مجموعة بإنجاز المهمات التعليمية التي يوكلها المعلم لهم بشكلّ تعاوني، ودور المعلم في هذا الأسلوب يتمثّل في إعطاء فكرة عامة عن الدرس وتحديد الأهداف وتقديم التّعزيز والتّغذية الراجعة لكلّ مجموعة، وفي النهاية تقدّم كلّ مجموعة تقريرا عن أدائها للمجموعات الأخرى بإشراف المعلم[(2)].
- هو سلسلة من الإجراءات يتمّ فيها تقسيم الطّلاب إلى مجموعات صغيرة تتضمن كلّ منها مختلف المستويات التّحصيلية بحيث يتعاون طلّاب المجموعة الواحدة معا في فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية، ويكون دور المعلم تقسيم المجموعات وتعزيز أعمالهم وتشجيع التّنافس بينهم[(3)].
- كما تعرّف أنّها:" الطّريقة التّي تنقل دور المتعلّم في العملية التعليمية التعلُّمية نقلة نوعية من الدّور السلبي المتمثّل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدّور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتّوصل إليها بنفسه مما يساهم

[(1)] أمال جمعة عبد الفتاح: **التّعلّم التّعاوني والمهارات الاجتماعية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، (الطبعة الأولى)، 2010، ص 20

[(2)] صبري حسن الطراونة: "أثر استخدام طريقة التّعلّم التّعاوني في التّحصيل في مادة الرّياضيات والاتّجاه نحوها لطالبات الصّف الثامن أساسي"، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 28، العدد الثالث، 2012، ص 454

[(3)] بسام محمد القضاة: "أثر استراتيجية التّعلّم التّعاوني في تنمية التّفكير الابداعي عند طلبة الصّف التّاسع أساسي في مبحث التّاريخ"، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد 36، 2009، ص 269

في زيادة مستويات النجاح والتّميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية وإتاحة الوقت له كي يتمثّل المعلومة ويتمكّن منها[1].

تقوم هذه الطّريقة على وجود مشكلة معقولة أمام التّلاميذ يأخذون في حلّها بالطريقة العلمية، ويشترط في هذه المشكلة ألّا تكون تافهة وبسيطة بحيث يمكن حلّها في وقت قصير وألا تكون في الوقت نفسه معقدة للغاية بحيث يصعب على مثل هؤلاء التّلاميذ حلّها في الوقت المخصّص لدراستها أو تكون أعلى من مستواهم كالمشكلات العالمية مثلا.

2-4-2- عناصر التعلّم التعاوني

للتعلّم التّعاوني عناصر مهمّة تتمثّل في:[2]

2-4-2-1- الايجابية المتبادلة من أطراف المجموعة: فايجابية كلّ فرد من أفراد المجموعة مطلب أساسي لتحقيق التّعلّم التّعاوني، فالنّجاح لا يحسب فرديا ولا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة ومن هنا فإنّ كلّ عنصر من عناصر المجموعة يعدّ أساسيا في تحقيق أهداف المجموعة ونجاحها، والفشل الفردي هو فشل للفريق كلّه وليس حصرا على فرد دون سائر الأفراد.

2-4-2-2- المسؤولية المشتركة الفردية والجماعية: إستراتيجية التعلّم التعاوني لا تكون المحاسبية فيها قاصرة على الجماعة وحسب بل إنّ كل فرد يتساءل كما تتساءل المجموعة، وهذا يفيد أنّ الكل مطالب أن يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طلب منه كفرد في المجموعة.

2-4-2-3- التّفاعل وجها لوجه: نظرا لمحدودية عدد المجموعة فإنّ جميع تحركاتهم تكون ملحوظة أمام بقية زملائهم بشكل مباشر ووجها لوجه وهذا التّحرّك للعدد المحدود يعدّ عاملا ايجابيا في تفعيل أعضاء المجموعة.

2-4-2-4- المهارات الاجتماعية والشّخصية: حيث أنّ التّعاون والصّراع وجهان إذا بدأ الأوّل انعدم الآخر فإنّ على أعضاء المجموعة أن يحققا التّعاون وذلك من خلال الثّقة الفردية والجماعية وحسن القيادة للمجموعة واتّخاذ القرار المناسب بشكل جماعي وحسن إدارة الحوار المجنّب للصراع والتّنافس بين أعضاء المجموعة.

2-4-2-5- معالجة عمل المجموعة: حيث أنّ عدد المجموعة محدّد وعملها يكون وجها لوجه فإنّ من المتوقع يشدّ توجّه المجموعة من هدفه إلى جهة أخرى تنافسية وهذا بدوره يصعّد من أخطاء المجموعة مما يؤثّر سلبا على التّعلّم التّعاوني وتبعا لذلك التّحصيل الأكاديمي المأمول، وهنا يكون دور المناقشة الجماعية لبيان الايجابيات لتعزيزها والتّعرّف على السلبيات لتفاديها، وقد يقوم المعلّم أو أحد الطلاب بمراقبة المجموعة وتحديد الأخطاء لتفاديها.

---

[1] محمد أحمد شاهين: مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، **مجلّة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التّعليم العالي**، المجلّد 33، العدد 04، ديسمبر 2013، ص 02

[2] عبد اللّطيف بن حسين فرج: **طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2005، ص ص 27-29

2-5- بيداغوجيا التّعاقد (التّعاقد الديداكتيكي)

2-5-1- مفهوم التعاقد البيداغوجي

يراد بالعقد البيداغوجي مختلف الاتّفاقيات الّتي تربط جميع الأطراف الفاعلة في العملية التّربوية بصفة صريحة أو ضمنية لغرض تجويد مخرجات هذه العملية التّربوية، وهذه الأطراف مباشرة مثل (أستاذ/تلميذ) وأخرى غير مباشرة مثل (ادارة المؤسسة التّربوية/ولي..) وجاء في معجم علوم التّربية في تعريف العقد البيداغوجي أنّه "اجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التّشريع والصّناعة يقوم في إطار العمل التّربوي على اتّفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرّس والتّلميذ، وينبني هذا الاتّفاق على مفاوضة بينهما حول متطلّبات المتعلّم وأهداف التّعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التّعليم والتّكوين "وبهذا فالعقد البيداغوجي إذن: هو مجموعة من القوانين والقواعد التي تحدّد موقع المدرّس من المعرفة ومن التّلميذ وتضبط أدواره تجاههما، مثلما تحدّد موقع المتعلّم من المعرفة ومن المدرّس وتضبط أيضا أدواره نحوهما[1].

تتحدّث الدّراسات الأمريكية في مجال التعلّم المدرسي عن الفعل التربوي الذي يتعدّى تأثيره صاحبه (المدرس) نحو المتلقي (المتعلم) كجماعة وكأفراد، لكنها تدرسه أيضا كفعل خاضع لمقتضيات الكلفة والعرض والمردودية، أي باستحضار كلفته الانفعالية والسلوكية ومردوديته العملية في تعلّمات التلميذ، أي كيف يوظّف المدرّس موارده المعرفية وخبراته وتمثّلاته وتقييماته، وعموما مكتسباته المهنية والاجتماعية والانفعالية لكي يخلق تعلّمات ويرسخها لدى المتعلّمين؟ وكيف يوظّف المتعلّمون أيضاً مواردهم المعرفية المختلفة وتمثّلاتهم الاجتماعية وطاقتهم الانفعالية في مجال التعلم المدرسي؟ وما نتائج ذلك؟

كما تتحدث الدراسات الفرنسية عن التّعاقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique) وهو مفهوم معقد: فهو يعني أول الأمر مجموع القواعد والمبادئ المنظمة التي تكون حاضرة ضمنيا داخل الحياة والسّلوكات المدرسية خصوصا الفصلية، حتى ولو لم يتمّ التّعبير عنها صراحة أو إعلانها عبر هذا التعاقد، تتحوّل العلاقة البيداغوجية إلى قانـــون (بالمعنى الاجتماعي) إلى مؤسسة، لكنها تحتاج إلى أن يتم تقنينها صوريا (Constitutionnalisation)، كما يعني من جهة ثانية مجموع الانتظارات المتبادلة لدى من يتدخلون في العمل التّربوي المدرسي (مدرس، تلاميذ، إدارة تربوية، آباء..)، ما الذي ينتظره كلّ طرف منهم من المدرس ومن المتعلّمين؟ في ضوء الانتظارات تتحدّد المهام والأدوار الاجتماعية للفاعلين، وفي ضوء قواعد ومبادئ العمل تتحدّد طرق وتقنيات التّعليم والتعلّم و تقوميه.

من جهة ثالثة، يصعب جدا الاعتراف بوجود صيغة واحدة نمطية للتعاقد البيداغوجي، فمن المؤكد أنه يمكن الانطلاق من وضعية أولية لهذا التعاقد، وضعية مفترضة، لكن عليها يتأسّس العمل البيداغوجي وتقاس مدى نجاعته، ويمكن أن نصوغ هذه الوضعية الأولية كالتالي: يتأسس التعاقد البيداغوجي على عدم تكافؤ أو توازن أصلي: فالمدرّس يتموقع فيه كسلطة، كمالك للمعرفة وكسيد (Maitre) يتحكّم في الوضعية البيداغوجية (فهو يعلم مسبقا الأهداف التّعليمية والعامة والمرحلية،

---

[1] مختار بروال: "التّواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، العدد الخامس، فيفري 2014، جامعة الوادي، ص 87

وهو يتحكّم في المعارف المدرّسة وفي أساليب التقويم، وهو الذي يقود لعبة التعلم وينظّمها)، أما المتعلّم، فيتموقع كشخص تابع ينهل من المدرّس ويأخذ عنه معارفه وخبراته التعليمية[1].

2-5-2- مراحل بناء التّعاقد البيداغوجي

يبنى التعاقد البيداغوجي على المراحل الآتية:[2]

- **الإخبار:** ويلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين ومتعلّقا بالبرامج والأهداف وبمدّة الإنجاز... الخ.
- **الالتزام:** أي إبراز مساهمة كلّ طرف في الالتزام ببنود العقد خلال إنجازه.
- **الضبط:** ويتعلّق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من قبل المتعاقدين.
- **التّقويم:** وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف التّعاقد.

2–6– بيداغوجيا الخطأ

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادئ علم النّفس التّكويني وكذا الابستيمولوجيا البشلارية والتي تنظر إلى عمل المدرّس وتدخلاته ضمن الزوج محاولة/خطأ، حيث إنّ الخطأ لا يقصي وإنّما يعتبر ردّ فعل طبيعي بسوء فهم يلزم استثماره وترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحلّ محلّ معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التّلميذ، وهي تلك التي يفصح عنها ويقدّمها على شكل خطأ، إنّ الخطأ في هذه الحالة لا يكشف عن عدم قدرة التّلميذ على الاستيعاب والفهم وإنما يكشف عن وجود معرفة ناقصة لدى التّلميذ معرفة غير مستوعبة بما فيه الكفاية أو في حاجة إلى دعم إضافي، إنّ من شأن ذلك أن يتيح للمعلّم الفرصة الذّهبية للقيام بتحليل موضوعي مؤسّس على ملاحظة التّلميذ وهو ينتج أخطاءه/معرفته، ومن ثمّ تحديد نوع تلك الأخطاء ومصادرها حتّى يتسنّى له معالجتها في خصوصيتها وليس منظورا إليها في شكلها العام والكلّي والّذي لا يسمح لنا بتشخيصها بشكل دقيق أي في تعدديتها وتنوعها.

2-6-1- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها، لكنّها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أنّ الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلّم، وخطة إستراتيجية مهمّة وفعالة وبنّاءة لاكتساب المعارف والموارد[3].

---

[1] **دفاتر التّربية والتّكوين:** "العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدّراسي"، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، العدد 01، نوفمبر 2009، ص ص 32– 33

[2] **المرجع نفسه:** ص 81

[3] جميل حمداوي: **بيداغوجيا الأخطاء**، مكتبة المثقف، (الطبعة الأولى)، 2015، ص 11

2-6-2- آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ[1]

- الاشعار بالخطأ: يتعيّن في هذه المرحلة إشعار التّلميذ بالخطأ، ولكن مع التّخلص من كلّ نظرة أو تصرّف قد يجعل التّلميذ يقف موقف المذنب مع ما يمكن أن يترتّب عن ذلك من آثار سيكولوجية قد تكون سلبية وقد تعمّق الهوة أكثر بينه وبين مجال التّحصيل، عوض ذلك ينبغي أن ننظر إلى خطأ التّلميذ باعتباره "مجرّد محاولة تشتق طريقها نحو النّجاح مناسبة لإقصاء الأفعال المنجزة صدفة، ولكن مع ذلك لا ينبغ أن نهملها ونتنكّر لها بل الوقوف عندها بمعية التّلميذ.
- تصنيف الأخطاء من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدّراسية وهل هي مرتبطة بخلل في الذّاكرة وعدم القدرة على التّخزين؟ بسوء فهم أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثمّ التّمييز في إطارها كذلك بين أخطاء يمكن أن نقبلها وأغلاط غير مقبولة بالنّظر إلى سنّ التّلميذ ومستواه التّعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في اللّغة وباقي المواد التّعليمية.
- تحليل الخطأ أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة مباشرة بالمتعلّم عدم الانتباه مثلا، عدم التّركيز، طبيعة العلاقة مع المادة الدّراسية أو أنّ الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلّم والمعلّم معا؟ ومن ثمّ التّوجه للبحث عن مصادر أخرى للخطأ قد تكون إمّا مرتبطة بالتّاريخ الشّخصي والعائلي للتّلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى، البحث وحده هو الذي بإمكانه أن يكشف عنها.
- معالجة الخطأ وهي عملية قد تطول وقد تقصر حسب نوعية الأخطاء الملاحظة لدى المتعلّمين، وفي كلّ الحالات فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينيا، أي باعتباره نقطة انطلاق حقيقية لبناء المعرفة التي نريد ترسيخها لدى المتعلّم، ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتّلميذ للتّفكير في أخطائه وتأمّلها بنفسه وفي ما إذا تبيّن عجزه في اكتشاف النقص في معارفه تعطى الفرصة لزملائه في الصف، وإذا عجز الجميع فانّ الرّسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلّم وطريقته في تدبير وضعياته التّعليمية، وبالتالي إعادة النّظر في الاستراتيجية التّعليمية التي يعتمدها في تدبير برنامجه.

نفهم من هذه الملاحظة الأخيرة تعقّد الخطأ وتعدّد مصادره وهي مصادر يمثّل إدراكها والوقوف عندها أمرا أساسيا في سبيل الوصول إلى استئصال الخطأ عند التّلميذ من أساسه.

---
[1] محمد شرقي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 137– 139

الجدول رقم (07): كفايات تنفيذ الدّرس في المرحلة الابتدائية

الكفايات الرّئيسية	الكفايات الفرعية
التهيئة	– استخدام أسلوب مناسب من أساليب تهيئة التّلاميذ للموقف التّعليمي بحيث يستثير اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم. – مراعاة مناسبة الزّمن التهيئة مع زمن الحصة. – الانتقال التّدريجي من التهيئة للدرس إلى موضوع الدّرس. – غلق التّهيئة بطريقة مشوقة تجعل منها نقطة انطلاق لمفردات التعلم الجديدة.
عرض الدّرس	– عرض الدّرس بصوت واضح ونبرات مناسبة. – تقديم مادة علمية سليمة ومناسبة لمستوى التّلاميذ. – عرض النقاط الهامة والمعلومات بوضوح وتتابع منطقي. – إعطاء أمثلة وتدريبات توضيحية لمفردات التّعلم الجديدة. – التّبسط في الشرح بما يناسب أعمار التّلاميذ وبلغة مناسبة لهم. – الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر بطريقة منطقية ومتسلسلة. – محاولة تغطية جوانب الدّرس كما ورد بخطة الدّرس. – استخدام لأدوات الهندسية بدقة والتّأكيد على أهمية استخدامها بواسطة التلاميذ عند الحاجة. – التّركيز على الجوانب الأساسية اللازمة لتكوين المفاهيم. – الاهتمام بالجوانب الأساسية اللازمة لاكتساب المهارة. – اعطاء امثلة مختلفة لكل مفهوم بالدرس لتوضيحه بأذهان التّلاميذ. – استخدام تهيئة الانتقال من جزء الى جزء أثناء العرض بصورة مناسبة. – مراعاة وظيفية المادة حيث توظف المفاهيم والمهارات لخدمة بعضها البعض ضمانا للتكامل وسلامة البنية. – ربط مصطلحات الدّرس و مفرداته بواقع البيئة المحلية والاجتماعية للتّلاميذ. – مراعاة المراحل الثلاث عند تعليم أي مفهوم بالدّرس (التّجريد، التّعميم، التّمييز.
استخدام الوسائل التّعليمية	– اجادة استخدام السبورة و صفحات الكتاب المدرسي في عملية التدريس كوسيلة تعليمية. – اختيار وسيلة تعليمية تناسب مستوى التّلاميذ وخبراتهم السابقة بعد التّأكد من صلاحيتها. – إبراز الوسيلة واستخدامها في الوقت المناسب والمكان المناسب. – اختيار مواد تعليمية بيئية تناسب موضوع الدّرس يستخدمها التلاميذ للتّعليم كأفراد أو جماعات. – استخدام أجهزة تكنولوجيا التّعليم كوسيلة تعليمية لتوضيح المفردات وتنميتها في أذهان التّلاميذ في حالة توفرها.

	– اشراك التلاميذ في التّعرف على الوسيلة التّعليمية او النماذج المستخدمة وكيفية استعمالها والتّعامل معها.
تنويع المثيرات والمنبهات	– توجيه الحركات والإرشادات بحث تثير التلاميذ و تنبههم الى محتوى الدرس. – التغيير في الصوت والنبرات لجذب انتباه التلاميذ – استخدام الصمت والتلميحات غير اللفظية الموجهة كمثير للتلاميذ. – انتقال بين مراكز التأثير (المرئية، السمعية). – تغيير المكان الذي يقف فيه المعلم أمام التلاميذ حتى يضمن جذب انتباه التلاميذ للدروس.
استخدام الأسئلة الصعبة والتغذية الراجعة الفورية	– توجيه أسئلة شفوية جيدة الصياغة تثير التّفكير بين الحين والآخر. – تشجيع التلاميذ على المشاركة بفعالية في الاجابة على الاسئلة. – اعطاء التلاميذ وقتا كافيا للتفكير قبل اختيار احدهم للإجابة على السؤال المطروح عليهم. – تقبل إجابات التلاميذ المختلفة والتّعليق عليها. – تعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة فور حدوثها. – استخدام علامات أو رموز أو كلمات الثناء والمديح أو مكافآت رمزية بسيطة للتعزيز عند الاجابة الصحيحة. – اشراك التلاميذ في التّعليق على اجابة زميلهم مع التّوضيح. – دعوة التّلاميذ الى اعادة توضيح معلومات معينة إذا لم تكن واضحة. – طرح اسئلة ذات مستويات معرفية مختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).
مراعاة الفروق الفردية	– تقسيم التلاميذ الى مجموعات متجانسة عمليا. – تنظيم مواقف تعليمية (أنشطة اضافية فردية او جماعية) تسمح بمراعاة الفروق الفردية. – تهيئة الفرص للتلاميذ ليستغلوا قدراتهم إلى اقصى حد ممكن. – تكليف التّلاميذ بواجبات منزلية متفاوتة تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم.
	– التأكد من سلامة الظروف الطبيعية داخل الفصل وخارجه. – تقبل أفكار التلاميذ ومقترحاتهم المختلفة والربط بينهما. – تقبل أخطاء التلاميذ واستخدامها كنقطة انطلاقة نحو مساعدتهم على النجاح وتجنب الخطأ. – إعطاء التعليمات والتوجيهات الخاصة بشرح الدّرس بوضوح وبشكل يفهمه الجميع.

إدارة الفصل والتفاعل الايجابي مع التلاميذ	– اشاعة جو من الألفة مع التلاميذ أثناء عرض الدرس. – إدارة المناقشة والحوار بهدوء مع احترام مشاعر التلاميذ – زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وإشعارهم بأنهم قادرون على تحقيق النجاح. – مواجهة سلوك بعض التلاميذ غير المرغوب بحزم في حينه. – ضبط وتعديل سلوك التلاميذ غير المناسب للموقف التعليمي. – اتاحة فرصة للتلاميذ للتحرك داخل الفصل دون الاخلال بالنظام. – إدارة الوقت وتوزيع زمن الحصة على عناصر الدرس بطريقة مناسبة. – الخروج بالتلاميذ من المشكلة إن حدثت والعودة بهم لحالة المتابعة والمشاركة. – التّحرك داخل حجرة الدراسة في الأوقات والمواقف والأماكن المناسبة على مدار الحصة.
الغلق	– جذب انتباه التلاميذ الى نقطة نهاية منطقية للدرس. – تلخيص النقاط الهامة في الدّرس وتأكيدها. – مراجعة عناصر الدّرس في تتابع منظم و سليم بما يوفر تغذية راجعة. – ربط الدّرس بمفهوم رئيسي أو مبدأ سبق دراسته لجعل تفكير التلاميذ مستمر. – تكليف التّلاميذ بواجبات منزلية مناسبة من حيث الكم و النّوع. – مراعاة مناسبة زمن الغلق لما قدم من معرفة ومعلومات خلال عرض الدّرس. – إنهاء عرض الدّرس بصفة عامة بشكل محبب للتّلاميذ.

المصدر: محمود أحمد محمود نصر: **فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية**، قسم المناهج و طرق التّدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995، ص ص 206–208

ثالثا- تقويم الدّرس

يعدّ التّقويم عنصرا أساسيا في العملية التّعليمية التّعلّمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التّربوية ونواتج التّعلّم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا –أكثر من أي وقت مضى– بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف و التّمكّن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حلّ المشكلات التّي تواجهه.

ومثلما تمّ تعريف التّقويم سابقا فهو أوّلا وقبل كلّ شيء تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف، لكنّ التقويم الجاري العمل به يقتصر على منح المدرّس علامة للمتعلّم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار، وهي العملية التّي أصبح يُنظر إليها بأنّها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التّعليمي التّعلّمي.

وفي المقاربة بالكفاءات يتموقع التقويم باعتباره مهمة مركبة شيئا ما في بعد جديد، ويستلهم من نهج منطقي جد منتظم فيما يخص الجانب المفاهيمي و/أو جانب الانجاز، وبهذا يحاول التقويم تلبية

الحاجة إلى تحدي الصّعاب المتعلقة بالتوفيق بين المضامين التي نريد التأكد من اكتسباها وبين الكفاءات التي نريد التأكد من درجة التحكم فيها، طبعا يتغيّر أسلوب الامتحان مبدئيا حسب غايات كلّ منظومة تربوية، وهكذا فانّه في المقاربة بالكفاءات تتعدى صياغة أدوات التقويم الممارسات التقليدية المترسّخة في لا شعور السّاهرين على التّقويم، والتي تُستمد من تصنيف للمضامين والأهداف الخاصة أو الاجرائية.

يتوسّل التقويم في هذا البعد الجديد بوضعيات تحويل واستثمار تستوجب من المتعلم إنتاجا يمتاز بالجدة أو بإنجاز مهمة مركبة وغير معتادة، وتتحدّد هذه الوضعيات بواسطة الكفاءة أو الكفاءات التي يراد التّأكد من التّحكم فيها، تلك الكفاءات التي بدورها تحدّد حسب الملمح المرغوب فيه (ملمح عام يرتكز على الثّقافة والمعرفة، ملمح يرتكز على معايير وعلى القدرة على التّعامل مع فئة من الوضعيات المركّبة)[1].

1- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم

يتبادر إلى ذهن بعض التربويّين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أن بينها فروقا واضحة، وذلك على النحو التالي:[2]

1-1- القياس

وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة، ويعبّر عن ذلك عدديا، فعندما يحصل التلميذ أحمد على 90 درجة من 100 فهذا قياس، أما إذا قلنا إنّ أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكما على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز، هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 90 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم و أساس له، وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات.

1-2- التقييم

إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودّقتها وفاعليتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن، ويتمّ تقييم التّلميذ أحمد في ضوء المستويات المحدّدة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيّد جدّا، ممتاز.

1-3- التقويم

التّعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعمّ والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة.

والمصطلحات الثلاثة يمكن أن تكون الفروق بينها على النحو التالي:

إنّ القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أمّا التقويم فهو تعديل، على أن استخدام التقويم في كثير من المجالات يقصد به التقييم، كما هو حاصل في اختبارات المتعلّمين النصفيّة والنهائيّة في المدارس، فمهمّة المعلّم تتوقف على إصدار الحكم على المتعلّم دون معالجة القصور عنده، ويستثنى

---

(1) وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (دون سنة نشر)، ص 37

(2) مركز نون للتأليف والترجمة: **التّدريس طرائق واستراتيجيات**، جمعية المعارف الإسلامية الثّقافية، (الطّبعة الأولى)، 2011، ص ص 216-217

من ذلك الاختبارات الشهريّة والتي يحاول بعض المعلّمين من خلالها معالجة القصور عند التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم.

2- أسس التّقويم

هناك أسس معيّنة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التّربوية وتتمثّل هذه الأسس فيما يلي:[1]

2-1- الشمول: ويقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التّعليمية أي أن يشمل المعلّم والمتعلّم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها.

2-2- الاستمرارية: ويقصد بذلك أن يساير العملية التّعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم...الخ.

2-3- التّعاون: ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التّلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرّسون والإدارة بل حتى أولياء التّلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التّحسّن والتدهور الذي يطرأ عليهم واتّصالهم المتواصل مع المدرسة في كلّ ما يتعلّق بأبنائهم.

2-4- تنويع وسائل التّقويم: إنّ تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلّم يتطلّب تنويعا في أساليب التّقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني أن لا يقتصر التّقويم على الاختبارات التّحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي وإنّما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية.

2-5- مراعاة الفروق الفردية: ويعني ذلك أن تقوم عملية التّقويم على مبدأ أنّ المتعلّمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التّعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدّافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثّر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التّقويم.

3- أنواع التّقويم التربوي

للتّقويم عدّة أنواع تختلف حسب وظائفها والتّوقيت الذي تستخدم فيه أثناء عملية التّعليم والتّعلم وهي:

3-1- التّقويم القبلي:Pre-Evaluation وهو التّقويم الذي يجريه المدرّس لاختبار استعداد طلابه لتعلّم الموضوع الجديد بغية تحديد مستويات الطلبة الأولية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السّابقة قبل الدّخول في عملية التّدريس، وهذا يساعد المدرّس في بناء الخطّة التّدريسية على أسس سليمة ومعلومات دقيقة عن طلبته، الأمر الذي يسهم في نجاح عملية التّدريس[2].

---

[1] الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور: **مرجع سبق ذكره**، ص 576

[2] زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التّدريس بين النظرية والتّطبيق**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2011، ص 194

ويهدف إلى تقويم العملية التّعليمية–التّعلمية قبل بدئها وتحديد مستوى استعداد الطّلاب للتّعلم ويقسّم إلى ثلاثة أنواع فرعية هي:[1]

3-1-1- التّقويم القبلي التّشخيصي Diagnostic Evaluation: ويهدف إلى تشخيص نواحي الضّعف في تعلّم الطلاّب وبالتالي كشف المشكلات الدّراسية التي يعاني منها الطّلاب والتي قد تعوق تقدّمهم الدّراسي، كما يهتم بتحديد الطّلاب الّذين يعانون من صعوبات دراسية متكرّرة وتحديد هذه الصّعوبات ومحاولة التّعرّف على أسبابها.

3-1-2- تقويم الاستعداد Readiness Evaluation: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطّلاب لبدء تعلّم موضوع علمي جديد أو معرفة مستوى تمكنهم من المهارات العلمية اللازمة لتطبيق طرق العلم وعملياته في تقصّي بعض المشكلات و حلها.

3-1-3- تقويم تحديد مستوى الطّلاب Placement Evaluation يهدف إلى تحديد مستوى الطّلاب لتصنيفهم تبعا لقدراتهم واهتماماتهم في مستويات تعليمية متنوعة.

3-2- التّقويم التّكويني Formative Evaluation

يعرّف بأنه: "نوع من الإستراتيجية المنظّمة لما يسمّى التّقويم المستمر طوال مسار عملية التّعليم والتّعلّم ويستخدم في مراقبة تقدّم التّعلّم أثناء التّدريس، ويقدّم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية وتصحيح مسارها نحو تحقيق الأهداف".

والتّغذية الراجعة تفيد الطّالب والمعلّم، فبالنسبة للطّالب فهي تعزّز نجاحه حين تتحقق الأهداف التّربوية لديه أو تعدّل مساره نحو تحقيق هذه الأهداف، وبالنّسبة للمعلّم فهي تزوّده بمعلومات تفيده كثيرا في إعادة النّظر فيما يستخدمه من طرق تعليم وتعلّم أو وسائل تعليمية كما أنّها تساعده في توصيف الأساليب العلاجية لتصحيح الأخطاء.

ومن خصائص التّقويم التّكويني أنّه مرتكز على العمليات Process Oriented ومتتابع أو مستمر Successive وينمّي القدرة على النّقد Peer Critique، ويتضمّن المشاركة Participatoryوأنّه تغذية راجعة Feed Back، ويستهدف تحسين التّعلّم Improve Learning ومن أساليبه:[2]

- المهمات المرتبطة بالمنهج Tasks Related To Curriculum
- الاجتماعات الدّورية بين الطّلاب Regular Meetings Student-Tutor
- المهمّات الّتي تصمّم بواسطة المعلّمين Short Tasks Assigned by Tutor
- تقديم الأعمال الفردية والجماعية Presentation of Individual and Group Work
- دفتر اليومية للطلاب Log Book
- الاختبارات – المقاييس– المهام المنزلية – قوائم التّقدير.

---

(1) محمد أبو الفتوح حامد خليل: **التّقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتّوزيع، المملكة العربية السعودية، (دون طبعة)، 2011، ص ص 09-10

(2) محمد أبو الفتوح حامد خليل: **مرجع سبق ذكره**، ص ص 11-12

- الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.
- اختبارات الأداء.

3-3- التّقويم الختامي (النّهائي أو التجميعي) Summative Evaluation

يأتي هذا النّوع من التّقويم في نهاية الفصل الدّراسي أو الوحدة الدّراسية أو نهاية برنامج ما، فهو يزوّدنا بأساس لوضع الدّرجات أو التّقديرات بطريقة عادلة للطّلبة، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التّقارير والشّهادات الدّراسية للطلبة[(1)].

ويعني الحكم على مدى إحراز نواتج التّعلم بهدف اتّخاذ قرارات مثل نقل المتعلّم إلى مستوى جديد أو تخرجه. وإجرائيا فإنّ هذا النّوع من التّقويم يتطلّب أنشطة تقويمية متعلقة بمهارات وأهداف المادة من أجل رصد درجة (مستوى) الطّالب فيها[(2)].

ويتمّ التّقويم الختامي بعد الانتهاء من التّدريس أو الانتهاء من برنامج دراسي معيّن ومن أهدافه:[(3)]

- معرفة مدى تحقّق أهداف البرنامج التّدريسي.
- معرفة كيفية أداء الطّالب أو المجموعة من الطّلاب في البرنامج التّدريسي.
- معرفة ناتج المعلّم في تدريسه.

4-3- التّقويم التّتبعي

هو التّقويم الّذي يأتي بعد التّقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التّقويم للوقوف على آثار البرنامج بعيدة المدى، ولغرض اقتراح حلول للمشكلات وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره.

لهذا فانّ الإجابة عن تساؤل متى نقوّم، تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التّقويم، فإن كان لاستطلاع الحال قبل البدء بالبرنامج، نجري التّقويم القبلي، وإن كان للحكم النّهائي على البرنامج فبعد انتهائه، وإن كان من أجل التّطوير أثناء التّنفيذ فالتّقويم البنائي وإن كان لقياس أثر البرنامج فيما بعد فالتّقويم التّتبعي[(4)].

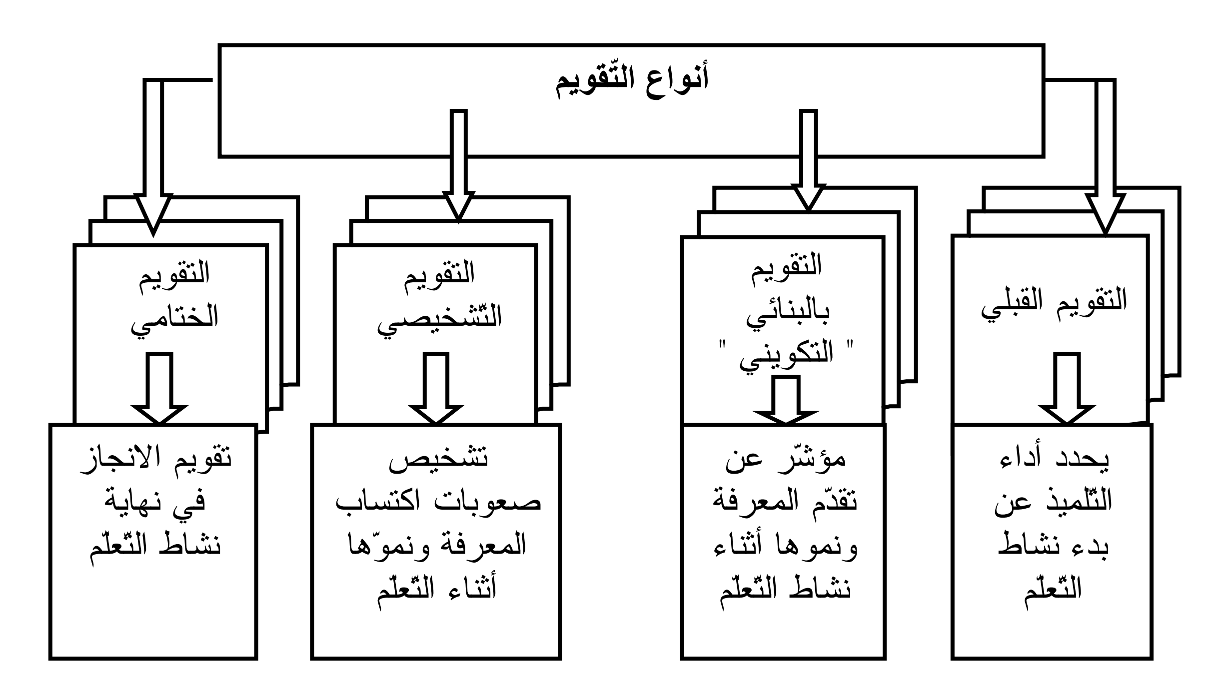
---

(1) زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: **مرجع سبق ذكره**، ص 195

(2) المديرية العامة للتقويم التّربوي: **وثيقة تقويم تعلم الطّلبة مادة العلوم للصفوف (5-10)**، وزارة التربية والتّعليم، سلطة عمان، (طبعة تجريبية)، 2012، ص 02

(3) محمد أبو الفتوح حامد خليل: **مرجع سبق ذكره**، ص 12

(4) زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: **مرجع سبق ذكره**، ص 195



الشكل رقم (13): مختصر لأنواع التّقويم[1]

4- أهداف التّقويم

للتقويم نوعان من الأهداف: أهداف خاصة تتّصل بعملية التقويم اتصالا مباشرا وهي الأهداف القريبة أمّا الأهداف العامّة فتتّصل بالتّقويم والقياس اتصالا غير مباشر وهي الأهداف البعيدة ويمكن توضيحها كما يلي:

4-1- الأهداف الخاصة للتّقويم:[2]

- يحدد التقويم والقياس اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبيّن الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نمو التّلميذ ومداه ومدى نجاح المدرّس في عمله وبيان نواحي القوّة والضعف في المناهج وأوجه النشاط المدرسي وتشمل هذه الخطوة: مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التّقويم والقياس التربوي.
- يُشخص التّقويم والقياس ما يصادفه التّلميذ وما يصادفه المدرّس وما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة السابقة.

ويمكن أن نفصّل في هذه الأهداف الخاصة بأهداف تتعلّق بالمتعلّم وأخرى بالمدرّس:

4-1-1- الأهداف المتعلّقة بالمتعلّم

وتتلخّص فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات واختيارهم لمهام معينة، وتحديد كفاءة كلّ متعلّم لأداء مهمة ما[1].

---

(1) كمال عبد الحميد زيتون: **مرجع سبق ذكره**، ص 543

(2) يحيى علوان: "التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العملية التّعليمية"، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 11، ماي 2007، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ص 17

- الكشف عن مستوى المهارات والمواقف والاتجاهات التي تكونت لدى المتعلم، كما يكشف التّقويم عن رغبات المتعلّم واستعداداته، وميوله ودوافعه، وحاجاته النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية[(2)].
- يعمل على دفع المتعلّم إلى المذاكرة والتحصيل، كما يتيح له الفرصة بالمرور بخبرة قلق قد تسهم في سرعة التّعلم، وبالتالي قد تدفعه إلى الإنجاز والإبداع[(3)].
- تطوير تعلّم الطلبة وتحسينه ورفع مستوى تحصيلهم بالاستناد إلى ما يتمّ التوصل إليه من تغذية راجعة[(4)].
- الكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو الدراسة والكشف عن قدراتهم بقصد تكييف المناهج، أو بمعنى آخر تحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لتقديم المعالجة الضرورية في حينها.

4-1-2- الأهداف المتعلّقة بالمدرّس

وتتلخص فيما يلي:

- الحكم على كفاءة المدرس وتحديد مدى فاعلية الطرّق والأساليب التي يستخدمها في التّدريس.

فالتّقويم يزوّد المدرس بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، محتوى، وطريقة)، وبذلك يكون التّقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المدرّس في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها[(5)].

- إتاحة الفرصة للمدرس للحكم على درس ما حكما أساسه الدّليل والبرهان فيعرف عن بيّنة وخبرة كيف تكون الإجادة والإتقان في مواقف التدريس ومزاولته[(6)].
- رفع مستوى الخبرات التربوية للمدرسين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الوسائل للتّنفيذ، ومدّهم بكلّ جديد في مجال عملهم بما يحقق النمو المهني وتحقيق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى مستوى أفضل[(7)].

4-2- الأهداف العامة للتّقويم

- ينير التّقويم والقياس لنا طريق التّعليم ويمهّد لنا السّبيل للسّير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب.
- يوضّح لنا أسباب النجاح أو الإخفاق.

[(1)] رفعت محمود بهجات: **تدريس العلوم المعاصرة: المفاهيم والتطبيقات**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996، ص 237

[(2)] خير الدين هني: **لماذا ندرّس بالأهداف**، دار مدني، الجزائر، (الطبعة الاولى)، 1999، ص 258

[(3)] يوسف قطامي وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص 103

[(4)] عبد الرحمن عدس و يوسف قطامي: **علم النّفس التّربوي النظرية والتّطبيق الأساسي**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005، ص 249

[(5)] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص 266

[(6)] محمود داود سلمان الربيعي: **طرائق و أساليب التّدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 411

[(7)(7)] محمود داود سلمان الربيعي: **مرجع سبق ذكره**، ص 412

- يساعد على تحفيز الهمم عند الشّعور بالنجاح ويعين على البحث عن الصعوبات والتّغلب عليها.
- يوضح الأهداف إذ أنّه بدون معرفة الأهداف الصحيحة تصعب معرفة النتائج التي تمّ تحقيقها.
- يساعد على وضع كلّ فرد في العمل والمكان الّذين يناسبانه ويتفقان مع كفايته وقدرته.
- يجعل المدرس على بيّنة من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعده على كشف مواهبهم.
- يساعد على التّخطيط التّعاوني بين من يعنيهم الأمر في العملية التّربوية أو غيرها من العمليات المتصلة بالحياة العامة.
- اختبار صحّة الفروض التي يقوم عليها الشيء المراد تقويمه فالتّقويم هو العملية المباشرة التي تختبر صحة الخطة وتساعد على ضبطها على أساس علمي سليم.

من خلال عرض هذه الأهداف من الوجهة التربوية يمكن القول "أنّ التّقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النّمو الّذي تتحدّد به تلك الأهداف.

وعموما التّقويم يسمح للمعلّم بالوقوف على انجازات الطّالب لمتابعة تقدّمه ولاتخاذ القرارات والإجراءات الأفضل لتنظيم تعلّمه، وبعبارة أخرى فالتّقويم يمثّل وسيلة للمعلّم من أجل الحكم الجيّد على فعالية الاستراتيجيات البيداغوجية التي يكيّفها حسب احتياجات الطّالب[(1)].

5- خصائص التّقويم الجيّد

هناك عدّة خصائص للتّقويم حتّى يكون جيدا ويمكن أن نوجز هذه الخصائص فيما يلي:[(2)]

5-1- الشّمول: يعتبر التّقويم شاملا إذا انصبّ على جميع الجوانب فيجب أن يشمل التّقويم جميع جوانب العملية التّعليمية من مدخلات ومخرجات فيشمل تقويم الأهداف والمحتوى والطّرق والوسائل والأنشطة التّعليمية وكذلك التّقويم ذاته، كما يجب أن يشمل التّقويم جميع جوانب التّعلّم عند التّلاميذ من إيمانية وأخلاقية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية.

5-2- الاستمرارية: من الأسس التّي يجب الأخذ بها في عملية التّقويم أن يكون مستمرّا، بمعنى أن يتلازم التّقويم مع كلّ خطوة من خطوات العمل سواء كان في تخطيط المنهج أو في تنفيذه كما يجب أن يتلازم أيضا مع جميع خطوات العملية التّعليمية من بداية الدّرس إلى آخره.

5-3- التّكامل: يقصد بعملية التّكامل هنا أن تتكامل وسائل التّقويم المختلفة في تقويم الهدف المراد تحقيقه بحيث تتضافر كلّها وتعطينا في النّهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد إخضاعه لعملية التّقويم، كما تعني أيضا تكامل عمليات التّقويم مع عمليات التّدريس وهذا يعني ما ذكرناه من قبل بتأثير عملية التّقويم في كلّ جوانب أو عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق

(1) Louise Lafortune: **Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles a l’enseignement – deux regards l’un Québécois et l’autre Suisse**, presse de l’Université du Québec, 2008, p 26

(2) فؤاد محمد موسى: **المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)**، جامعة المنصورة، مصر، (دون طبعة)، 2002، ص ص 327-329

ووسائل وأنشطة تعليمية بحيث تعطي عملية التّأثير والتّأثر في منظومة المنهج أثرها في تطوير المنهج.

5-4- التّعاون: لكي يكون التّقويم تعاونيا يجب أن تشارك فيه كلّ الجهات المختصّة والّتي لها خبرة في هذا المجال وألاّ يقتصر التّقويم على فرد أو مجموعة بعينها، وهنا يجب أن نشير أيضا إلى أنّ يشترك في عملية التّقويم كلّ من يعنيه الأمر من التّلميذ والمعلّم وولي الأمر والموجّهين وخبراء المواد و المتخصّصين في المناهج.

5-5- أن يكون التّقويم اقتصاديا: بمعني أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتّكلفة فمن العبث ما نراه الآن في عمليات التّقويم التي تأخذ من العام الدّراسي ما يقرب من ربع العام الدّراسي بل أكثر من ذلك، ناهيك عن جيوش المصحّحين من المعلّمين الّتي تجنّد من أجل عمليات المراقبة والتّصحيح، بالإضافة إلى الأموال الطّائلة التي تحتاجها هذه العمليات والجهد المبذول من انتقال المعلّمين من مكان لآخر وتوقف أولياء الأمور عن أعمالهم من أجل متابعة أبنائهم في هذه الامتحانات وما يصاحبه من طوارئ نفسية ومالية ودروس خصوصية.

5-6- أن يبنى التّقويم على أسس علمية: لكي يكون التّقويم على أسس علمية يجب أن يتّصف بالصّدق والثبات والموضوعية والتّنوّع والتّمييز.

الجدول رقم (08): كفايات تقويم الدّرس في المرحلة الابتدائية

الكفايات الرئيسية	الكفايات الفرعية
إدراك أبعاد عملية التقويم و خواصها	1 التمييز بين المفاهيم المرتبطة بعملية التقويم مثل: القياس والتقويم، التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي، التقويم البنائي (التكويني) والتّقويم النّهائي (التّجميعي)، التقويم المعياري والتقويم المرجعي. 2 ادراك الخواص الأساسية لعملية التقويم مثل: – ادراك شمولية التّقويم لكل جوانب سلوك التلميذ ولكل الأهداف التعليمية المرجوة. – إدراك تنوع التّقويم من حيث أدواته بما يضمن قياس جوانب التّعلم المختلفة. – إدراك استمرارية التقويم ومسايرته جنبا إلى جنب لعملية التّعليم. – إدراك موضوعية التّقويم والبعد قدر الإمكان عن الذاتية وتأثر النتائج بالأشخاص. – ادراك تعاونية التّقويم بين أقطابه الثلاثة (المعلم، التلميذ وولي الأمر). – ادراك واقعية التّقويم بحيث يقوم التّلميذ في ضوء إمكاناته وقدراته التّعليمية. – ادراك مصداقية التّقويم بحيث تقيس أدواته بالفعل ما يفترض

	أن تقيسه. – إدراك ثبات أداة التّقويم.
استخدام أساليب متنوعة للتّقويم	– استخدام الاسلوب المناسب للموقف التّعليمي مثل: – أسلوب الملاحظة. – الاختبارات الرسمية الدورية بأنواعها. – الاختبارات التّشخيصية. – المناقشات الجماعية. – الأسئلة الصفية الشفوية والتّحريرية. – الواجبات المنزلية. – أنشطة وتدريبات إضافية تراعي الفروق الفردية. – عينات العمل. – المقابلة الفردية.
التّعرّف على الاختبارات كأدوات للتّقويم و كيفية استخدامها	– التّمييز بين أنواع الاختبارات (المقالية، الموضوعية، المعيارية أو المقنّنة). – التّمييز بين أنواع الاختبارات الموضوعية (الصواب، الخطأ، التكميل، المزاوجة أو المقابلة، التّرتيب، التّجميع). – الالمام بشروط وواجبات تطبيق الاختبارات وتصحيحها و تحليل نتائجها. – إعداد الاختبار بأنواعها المختلفة. – الربط بين أهداف الاختبار و محتواه.
صياغة أسئلة واضحة متنوعة تقيس جوانب التعلم المختلفة من خلال أدوات التّقويم.	– صياغة أسئلة تقيس التّذكر. – صياغة أسئلة تقيس الفهم. – صياغة أسئلة تقيس مستويات أعلى (تحليل، تركيب، تقويم). – صياغة أسئلة تقيس تعلم المهارة. – صياغة أسئلة تقيس الاهداف الوجدانية.
تحليل نتائج التّقويم والاستفادة منها	– تسجيل البيانات النّاتجة عن التّقويم والاحتفاظ بها حتى يسهل الرّجوع إليها. – تحليل البيانات النّاتجة عن التّقويم للاستفادة منها. – تشخيص الصّعوبات والأخطاء الشّائعة لدى التّلاميذ. – تشخيص نقاط القوة لدى التلاميذ وتدعيمها ونقاط الضعف وعلاجها. – كفاية تقارير دقيقة واضحة لأولياء الامور حول مستويات تعلّم أبنائهم و تربيتهم.

	– اخبار التلاميذ بنتائج تقدمهم وتحسنهم. – تنمية مهارة التّقويم الذّاتي لدى التّلاميذ. – الاستفادة من نتائج التّقويم في تقديم التّغذية الراجعة. – الاستفادة من نتائج التّقويم في تطوير أدوات التّقويم والرّبط بينها. – الاستفادة من نتائج التّقويم في تحسين عملية التّدريس وتطويرها.

المصدر: محمود أحمد محمود نصر: فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995، ص ص 209-210

6- معايير التقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات

ترى ج. مبير G.Meyer في هذا المجال بأنّه: "يمكن تمثيل كفاءة ما بجبل جليدي، فالجزء المرئي هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة ولتقويمه ينبغي رصد وانتقاء مكوّنات بواسطة معايير محدّدة وصارمة للتقويم، أمّا الجزء المغمور من هذا الجبل الجليدي فيتكوّن من سياقات معرفية ونفسية ومن خطوات أو من مناهج أو طرق التّفكير، وهي ضرورية أو لازمة ليظهر الجزء المرئي، إلا أنّها ليست قابلة للملاحظة المباشرة، ولا يمكن استجلاؤها إلاّ بواسطة تساؤلات تنطلق من ملاحظات دقيقة تفترض وجود السّياقات المعرفية أو خطوات أو مناهج التّفكير، ممّا يستدعي إرفاق كلّ كفاءة من الكفاءات بلائحة معايير خاصّة بها، وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار أو المهام المطلوب إنجازها، إنّها مجموع المكوّنات التي تعتبر ذات دلالة في المنتوج البيداغوجي وهي ترافقه لحظة الإنجاز، وتشكّل بعض هذه المكوّنات أو معايير التّقويم الجذع المشترك والحد الأدنى المطلوب توافره لدى جميع التّلاميذ"(1).

يرى محمد فاتحي في كتابه تقييم الكفاءات أنّه لابدّ من استحضار لزوم الاعتماد على وضع خطّة لتقييم عمل تربوي، وفي ذات الوقت ندرك أنّ مصداقية وصلاحية المعايير والمقاييس المعتمدة تفرض أن نستند إلى مجموعة من الحقائق أهمّها:

- إنّ قياس مستوى تحقيق الكفاءة لدى التّلاميذ سواء في بداية عملية التّدريس أو أثناءها أو في نهايتها، مسألة أساسية لضمان الجودة والتّأكد من اكتساب الكفاءة.
- إنّ جمع المعطيات لتقييم مدى تحقق الكفاءة لدى التّلاميذ قد يتمّ في ظروف عادية لا تغيّر من عادات القسم في شيء، كما أنّه قد يتمّ في ظروف استثنائية بواسطة خطّة استطلاعية تعتمد عيّنات ممثّلة عشوائيا.

بناءا على ما سبق، نستطيع أن نقول بأنّ تقويم الكفاءة يرتكز على خلفية تصوّرية تقضي بأن تمكّن المتعلّم من الكفاءات الأساسية الضّرورية، الّتي تؤهله فيما بعد لتحمّل المسؤولية و الاندماج في الواقع الاجتماعي والمهني، ومواجهة وضعيات لا تختلف كثيرا عن السّياق المدرسي.

(1) بوعلاق محمد: **مقاربة الكفاءات بين النّظرية والتّطبيق في النّظام التّعليمي الجزائري**، منشورات DGRSDT و CRASC، الجزائر، (دون طبعة)، 2014، ص 122

7- خصائص التقويم بالكفاءات

يتميّز التّقويم بالكفاءات عن التّقويم التّقليدي في أنّه يركّز على أداء المتعلّم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية في وضعيات جديدة، على أن يوجه التّقويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف لدى المتعلّم[1]، ويمكن إبراز هذه الخصائص من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (09): الفرق بين التقويم بالمنظور التقليدي ومنظور المقاربة بالكفاءات

التقويم بالمنظور التقليدي	التقويم بالمنظور المقاربة بالكفاءات
– القدرة على التّخزين والتّكديس واستعراض المعارف النّظرية للظّهور بالتّفوّق و النّجاح.	– القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتّلميذ.
– اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلّم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاسترجاع).	– اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التّلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
– يبرهن على النّجاح الدّراسي، يمنح الشّهادة	– تبرهن الشّهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
– تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشركة.	– التّركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي و أفقي (إدماجي).
– التّقويم مرتبط بنسبة النّجاح.	– التّقويم مرتبط ببرنامج التّكوين في إطار منسجم مع الوسط الّذي تطبّق فيه.
– التّقويم مرتبط بالمحتوى الدّراسي.	– التّقويم يشتمل على كلّ الوسائل التي تمكّن من معرفة مؤشّر الكفاءة.
– المعلّم هو الّذي يصدر ملاحظاته ومبادراته.	– خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها

المصدر: هويدي عبد الباسط: **المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2016، ص 116

8- قياس الكفاءات

إنّ قياس الكفاءات يؤدي إلى معرفة النّفس ممّا يساعد على تحمّل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات ومشكلات عملية، وذلك أنّ المعلّم يستطيع بواسطة القياس إقامة علاقة بين الكفاءات المكتسبة والقدرات ممّا يمكّنه من القيام بمهام وأنشطة انطلاقا من قاعدة **أنا = ما أعرف فعله**.

[1] هويدي عبد الباسط: **المنظومة التّربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2016، ص 115

ومن وسائل قياس الكفاءات نذكر: [1]

8-1- الملاحظة التّكوينية: ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها المعلّم، حيث يسجّل كلّ ما يلاحظه سواء كانت سلوكية أو تربوية أو اجتماعية، ولابدّ من توفّر مجموعة من الشروط:

- وضوح الهدف. - سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية. - القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.

إنّ أفضل طريقة لضمان الموضوعية وتفادي التّعسف والذّاتية وتقدير الكفاءة هو جعل المتعلّم في وضعية معقدّة، بحيث يتسنّى للمعلّم أن يتأكّد ممّا إذا كان قادرا على تمثّلها والخروج منها منتصرا بفعل تجنيد جملة من المعارف.

8-2- الاختبارات: الاختبار هو أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها يختاروا جوابا من عدّة أجوبة تقترح عليهم.

وما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات ما يلي:

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التّلاميذ.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التّلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقّق فيهم هذا المؤشر.
- أن تكون الأسئلة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.
- وأخيرا لابدّ من وضع سلّم دقيق للتنقيط بحيث ترتبط كلّ نقطة بالتّأكيد الفعلي من تحقيق مؤشر الكفاءة.

خلاصة

حاولنا من خلال هذا الفصل توضيح أهم الممارسات التّدريسية التي يقوم بها المعلّم في صفه بداية بالإعداد والتّخطيط للدّرس الذي يعتبر من المهارات الاساسية بالنّسبة للمعلّم الذي يؤدي إلى وضوح الرؤية أمامه إذ يساعده على تحديد دقيق لخبرات الطّلاب السّابقة وأهداف التّعليم الحالية ومن ثمّ يمكّنه رسم أفضل الاجراءات لتنفيذ الدّرس، كما تناولنا خصائص تخطيط الدّرس الجيّد وعناصر خطّة الدّرس ومبادئ تخطيط الدّرس، وأهم أنواع الخطط التّدريسية والعوامل المؤثّرة في التخطيط للدرس.

بعدها تم الحديث عن المرحلة الموالية للتّخطيط للدرس وهي تنفيذ الدّرس التي يرتبط نجاحها بدرجة كبيرة بجودة الخطّة الموضوعة، كما تم التطرّق لأهم المفاهيم في تنفيذ الدّرس والتي نجد خلطا ولبسا كبيرا في تطبيقها بين المعلمين مثل (الوضعية الإدماجية وضعية مشكل، انجاز مشروع، التّعلّم التّعاوني).

وبعد الانتهاء من تقديم الدّرس أو من مرحلة تعليمية معيّنة على المعلم تقويم مكتساب التلاميذ ومعرفة مدى تحقق الأهداف التّعليمية، وتمّ على وجه الخصوص تناول موضوع التّقويم في المقاربة

---

[1] هويدي عبد الباسط: **المنظومة التّربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، مرجع سبق ذكره، ص ص 119- 120

بالكفاءات وخصائص التّقويم بالكفاءات وأهم معايير التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، حيث لم يبق التّقويم في صورته التّقليدية الّذي يقيس مدى حفظ التّلميذ لمجموعة من المعارف بل أصبح يقيس مدى فهم المتعلّم لهذه المعارف والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة اليومية.

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد
أولا– الدّراسة الاستطلاعية
ثانيا– مجالات الدّراسة
ثالثا– منهج الدّراسة
رابعا– عيّنة الدّراسة
خامسا– أدوات جمع البيانات
سادسا– الخصائص السيكومترية (الصّدق والثبات) لأداة الدّراسة
سابعا– المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة
خلاصة

تمهيد

تعتبر الدراسة الميدانية القاعدة الأساسية لأي بحث علمي، فمن خلالها يتمكّن الباحث من جمع البيانات حول موضوع دراسته، وبما أن قيمة النتائج التي يتحصل عليها الباحث في دراسته تتوقف على مدى دقة الإجراءات المنهجية والضبط الدقيق في معالجة الدراسة الميدانية، جاء هذا الفصل كمدخل للإجراءات المنهجية التي ستتم في الجزء الميداني من الدراسة، رغم أن هذا التقسيم (جانب نظري وآخر ميداني) هو تقسيم من أجل التوضيح وتسهيل عملية البحث لا غير، فالباحث وفي كل المراحل يعمل على الجانب النظري من أجل تفسير وفهم الميدان، كما يمكنه أن ينطلق من الميدان للحصول على المعلومات النظرية (كما في البحوث الاستكشافية)، وفي هذا الفصل سنقوم بتحديد منهج الدراسة، والعينة التي تم اختيارها للإجابة على التّساؤلات المطروحة، وأدوات جمع البيانات وأهم الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة.

أولا- الدّراسة الاستطلاعية

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية أمرا في غاية الأهمية ولا يمكن للباحث أن يتجاوزه بأيّ حال من الأحوال، حيث تساعد في إجراء مراجعات تصحيحية تقويمية للمتغيرات والأدوات والاختبارات والمقاييس وسواها من الأمور التي تضمن حسن سير الدّراسة و نجاحها[1].

وكان الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو الاطّلاع على خصائص المبحوثين، والحصول على المعلومات الكافية حول المدارس الابتدائية مجال الدّراسة، وكذا وضع صياغة نهائية لأدوات البحث من خلال التّأكد من فهم المبحوثين للمقياس من الناحية اللغوية وحساب ثبات وصدق الاستبيان.

ثانيا- مجالات الدراسة

1- المجال الجغرافي

قامت الباحثة بإجراء الدّراسة الميدانية بالمقاطعات التّعليمية لبلدية عين ولمان وذلك للنّقص الكبير –حسب اطّلاعنا– في الدّراسات الأكاديمية والبحوث العلمية الميدانية المنجزة في هذه المنطقة الجغرافية من ولاية سطيف، وتقع بلدية عين ولمان جنوب ولاية سطيف تبعد عنها بـــ 33 كلم، يحدها من الشمال بلدية قصر الأبطال وقلال ومن الشرق بئر حدادة ومن الغرب بلدية أولاد سي أحمد ومن الجنوب بلديتي عين آزال وصالح باي، يبلغ عدد سكانها نهاية شهر ماي 2018 بحوالي 111630 نسمة[2]، يقطع مدينة عين ولمان الطريق الوطني رقم 28 والذي يفصل المدينة إلى شطرين شرقي وغربي.

---

(1) عيسى الشّماس وآخرون: **مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس**، منشورات جامعة دمشق، 2008، ص ص 179-180

(2) مكتب الاحصاء لبلدية عين ولمان

2- المجال الزمني

تمّ البدء في إجراء الدّراسة الميدانية بداية من أواخر شهر ديسمبر 2017 فخلال العطلة الشتوية (ديسمبر 2017) تمّ الاتّصال بمديرية التربية لولاية سطيف للحصول على بعض البيانات الاحصائية حول عدد المدارس الموجودة ببلدية عين ولمان مكان إجراء الدّراسة[1]، وخلال شهر فيفري 2018 تم زيارة جميع المدارس الابتدائية للتّعرف على موقعها الجغرافي والاتّصال بمدراء المؤسسات وأخذ الاذن بتوزيع الاستبيان على عدد من المعلّمين، وكان هناك قبول من طرف جميع مدراء المؤسّسات التّعليمية، وتمّ توزيع الاستبيان التّجريبي على المعلّمين في كلّ من المدرسة الابتدائية قندوز مصطفى وبن دريميع أحمد (تمّ اختيار المؤسّستين باعتبار أنّهما من بين أكبر المدارس من حيث عدد التّلاميذ وعدد المعلّمين أنظر الجدول رقم 10)، وبعد الاطّلاع على إجابات المبحوثين وإدخال البيانات في برنامج (SPSS) واختبار ثبات وصدق الأداة وفي نفس الوقت أخذ ملاحظات المحكّمين بعين الاعتبار تمّ بناء الاستبيان في صورته النّهائية وتوزيعه مرّة أخرى على المعلّمين، بالتّنقل إلى المدارس كلّما سمح وقت الباحثة بذلك وقد تمّت هذه العملية بداية من شهر أفريل 2018 إلى غاية منتصف شهر ماي 2018، وبعدها وخلال الأشهر الموالية وإلى غاية شهر جويلية تمّ معالجة البيانات بطريقة إحصائية وتصميم الجداول الخاصّة بكلّ عبارة في الاستبيان وقد ساعد تلقي الباحثة لدورة تدريبية في برنامج (SPSS) في القيام بهذه العملية حتى تكون المعالجة الإحصائية سليمة وعلى أسس علمية، ليتّم بعدها تحليل الجداول وقراءتها سوسيولوجيا للوصول في الأخير إلى استخلاص النّتائج العامة للدّراسة ككل.

3- المجال البشري (مجتمع البحث)

مجتمع البحث هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدّة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى يجري عليها البحث والتقصي، ولكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز لابدّ من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه[2].

ويقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدّراسة[3].

ويمثّل مجتمع البحث في دراستنا هذه معلمي المدارس الابتدائية ببلدية عين ولمان والبالغ عددهم 368 معلّما ومعلمة المتواجدين في 32 مدرسة ابتدائية، ويتميّز المجتمع في هذه الدّراسة بالتّجانس. والجدول الموالي يوضح عدد المعلمين وأسماء المدارس الابتدائية في بلدية عين ولمان.

---

(1) انظر الملحق رقم (03)

(2) موريس أنجرس: **منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، (دون طبعة)، 2004، ص298

(3) محمّد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي – القواعد والمراحل و التطبيقات**–، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، 1999، ص63

الجدول رقم 10: توزيع المعلمين في المدارس الابتدائية ببلدية عين ولمان

الرقم	اسم المؤسسة	عدد المعلّمين	الرقم	اسم المؤسسة	عدد المعلّمين
01	الأخوات بوقرن	17	**17**	الشهيد ناظر عبد السلام	09
02	ذيب أحمد	12	**18**	ابن نويوة الشلالي	12
03	بن جدية عبد الرحمان	6	**19**	سرسور ساعد	06
04	سحنون الحامدي	15	**20**	كعلول الخضراوي	07
05	كانوني عثمان	9	**21**	بنور العربي	06
06	محمد بوهالي	16	**22**	باجي عمــر	16
07	معماش الحاج	12	**23**	داودي الشريف	10
08	بن عيجة محمد الباي	17	**24**	صحراوي النوي	16
09	جودي المبروك	5	**25**	أحمد بن دريميع	19
10	قندوز مصطفى	17	**26**	كانوني فرحات	06
11	بن يحي الشلالي	10	**27**	ثامر السعيد	12
12	ذيب رمضان	6	**28**	بليليطة عيسى	12
13	نية مبارك	12	**29**	حي 360 مسكن الجنوبية	12
14	هيشور عبد الحفيظ	2	**30**	عبيد محمد	16
15	زبيش لخضر	12	**31**	مساس لخضر	13
16	ناظر مسعود	18	**32**	كعلول المسعود	10
المجموع		**186**	**المجموع**		**182**

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على احصائيات مقدمة من طرف مديرية التربية لولاية سطيف(1)

(1) انظر الملحق رقم (03)

ثالثا- منهج الدراسة

يحدد منهج البحث في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها فالمشكلة تختار منهج بحثها، وقد تختار أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعاده[1].

فلابدّ لكلّ بحث أن يعتمد على منهج يسلكه الباحث في عملية بحثه، بحيث يبتعد عن العشوائية في جمع المعلومات وترتيبها، ويفيد المنهج الّذي يتّبعه الباحث في تبيان ماذا يبحث؟ ولماذا يبحث؟ وما هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه أو النتيجة التي يأمل الوصول إليها[2].

كما يعرّف المنهج حسب موريس أنجرس بأنّه "مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف"[3].

ويعرّف بأنّه "مجموعة من القواعد التي يتمّ وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم"[4].

وبما أنّ طبيعة موضوعنا تفرض التّحليل الدّقيق لواقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية وتشخيص هذه الظاهرة في مكان تواجدها فإن المنهج الوصفي التحليلي هو المناسب لهذا الموضوع، إذ "يعتمد هذا المنهج على تحديد أبعاد المشكلة موضوع البحث من خلال جمع البيانات المختلفة عن الموضوع، حيث يقوم الباحث بوصف خصائص المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، والظروف المتعلقة بها مع دراسة مدى علاقتها بالمشكلة من خلال التّفسير و المقارنة والقياس والتحليل المعمّق[5].

رابعا- عيّنة الدّراسة

العينة هي فئة تمثل مجتمع البحث "Population Researsh" أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث[6].

وتمثّلت عيّنة البحث في دراستنا هذه في معلمي المدارس الابتدائية ببلدية عين ولمان ولاية سطيف وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية وكان استخدامنا لهذه الطريقة نظرا لكونها بعيدة عن أثر العوامل الشخصية التي قد تعمل على تفضيل أحد الأفراد على غيره.

وتعرّف العيّنة العشوائية البسيطة Simple Random Sampling (SRS) بأنّها تلك العيّنة الّتي لا تتقيّد بنظام خاص أو ترتيب معيّن مقصود في الاختيار، وفي هذه الحالة توصف العيّنة بأنّها غير متحيّزة Unbiassed[7].

---

[1] عزيز حنا وآخرون: **دراسات وقراءات نفسية وتربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص 29

[2] عبد الله الكمالي: **كتابة البحث وتخطيط المخطوطة**، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، (الطبعة الأولى)، 2001، ص21.

[3] موريس أنجرس: **مرجع سبق ذكره**، ص98.

[4] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 1999، ص99

[5] عبد الله الكمالي: **مرجع سبق ذكره**، ص 23

[6] رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا، (الطبعة الأولى)، 2000،ص 183

[7] السّيد محمد خيري: **الإحصاء النّفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، (دون طبعة)، 1997، ص ص 197-198

وحتى تكون عيّنة بحثنا ممثّلة للمجتمع فقط تمّ حساب حجمها بالشّكل التالي:

1- حجم العينّة

- بعد حصولنا على مجموع المدارس الابتدائية ببلدية عين ولمان وعدد المعلّمين في المرحلة الابتدائية (أنظر الملحق رقم 03) تمّ حساب حجم العينة وفق معادلة ستيفن ثامبسون عبر برنامج Excel بالشكل التالي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[[N-1 \times (d^2 \div z^2)]] + p(1-p)]}$$

حيث:

N: حجم المجتمع

z: حجم الدّرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدّلالة 0.95 و تساوي 1.96

d: نسبة الخطأ و تساوي 0.05

p: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي 0.50

وكانت نتيجة المعادلة 188.20 والتي تمّ تقريبها إلى العدد الصّحيح 188 معلّما من مجموع 368، وتمّ اختيار المعلّمين بطريقة عشوائية المتواجدين ضمن 32 مدرسة ابتدائية حيث تم توزيع أداة الدراسة على المعلمين المتواجدين في كلّ المدارس الابتدائية وحرصت الباحثة على أن يكون عدد الاستمارات في كلّ مدرسة لا يقل عن 50% من العدد الإجمالي للمعلّمين في تلك المدرسة[1].

2- مواصفات العينة

الجدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات والنسب المئوية	
	التكرار	النسبة %
ذكـــر	43	22.87
أنثـــى	145	77.13
المجموع	**188**	**100**

الجدول من تصميم الباحثة اعتماد على مخرجات SPSS.V22 و Excel. V2007(2)

يتّضح من الجدول رقم (11) أنّ اغلب أفراد العيّنة هم من جنس الاناث وذلك بنسبة تقدّر بـــ 77,13 %، أمّا النسبة المتبقية فهي تمثّل المبحوثين من جنس الذكور وتقدّر بـــ 22,87 %.

حيث تغيّر دور المرأة في وقتنا الحالي وأصبحت عنصرا فاعلا في المجتمع خاصّة من خلال دور المربي ولم تقتصر مهمتها في التربية داخل البيت فقط بل خارجه أيضا عبر مختلف

[1] أنظر الملحق رقم (04)

[2] انظر الملحق رقم (05)

المؤسسات التربوية منها المدارس الابتدائية، كما أن عدد الفتيات المتمدرسات في وقتنا الحالي أصبح كبيرا جدا مما يجعل نسبة المتخرجين بشهادات جامعية أكثرهم
من الإناث، ومن هؤلاء المتخرجات كثيرات يتجهن نحو مهنة التعليم وذلك لاعتبارات سوسيولوجية كثيرة منها النظرة الايجابية لأفراد المجتمع للمرأة العاملة في التعليم.

الجدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات والنسب المئوية	
	التكرار	النسبة %
شهادة البكالوريا	45	23.94
شهادة ليسانس	111	59.04
شهادة الدّراسات التّطبيقية الجامعية	03	01.60
شهادة ماجستير	02	01.06
شهادة ماستر	15	07.98
شهادة الكفاءة العليا	10	05.32
شهادة معلم مدرسة ابتدائية	02	01.06
المجموع	188	100

الجدول من تصميم الباحثة اعتماد على مخرجات SPSS.V22 و Excel. V2007(1)

يتّضح من الجدول (12) أن أكثر من نصف أفراد العيّنة هم من المتحصّلين على شهادة ليسانس بنسبة تقدّر بـــ 59,04 % ويرجع هذا للسياسة المتّبعة من طرف وزارة التّربية في توظيف حاملي الشّهادات، فيما تقدّر نسبة حاملي شهادة البكالوريا بـــ 23,94 % وهؤلاء نجدهم في فئة المعلّمين القدامى خاصّة، وتقدّر نسبة حاملي شهادة ماستر بـــ 7,98 % نظرا للتغييرات التي عرفتها المنظومة التربوية باعتماد شهادات ماستر في التوظيف بعد إلغاء النظام القديم في الشهادات والدراسة في الجامعة، كما نلاحظ من الجدول أنّ 10 مبحوثين هم من حاملي شهادة الكفاءة العليا وذلك بنسبة تقدّر بـــ 5,32 % وهي شهادات تم الحصول عليها عن طريق امتحانات موجهة للمعلّمين برتبة معلّم مساعد مرسم الذين يثبتون أقدمية عشر سنوات من الخدمة الفعلية وذلك للترقية لرتبة معلم مدرسة ابتدائية، هذا ونجد أن نسب المعلمين الحاملين لشهادات الدّراسة التّطبيقية الجامعية وشهادة ماجستير وشهادة معلّم مدرسة ابتدائية قد تساوت بـــ 1,06 % لكل واحد من التخصصات.

(1) انظر الملحق رقم (05)

الجدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات والنسب المئوية	
	التكرار	النسبة %
علوم الطبيعة والحياة	26	13.83
علوم سياسية	03	01.60
شعبة اداب	17	09.04
شريعة وقانون	04	02.12
علوم اسلامية	05	02.66
علم النفس	19	10.11
لغة وأدب عربي	48	25,53
رياضيات	03	01.60
بيولوجيا	08	04.26
تسيير واقتصاد	5	2,66
تاريخ	01	0.53
علم الاجتماع	14	07.45
فرنسية	11	05.85
ترجمة	05	02.66
تعليم متخصص	02	01.06
حقوق	04	02.12
مالية و محاسبة	13	06.91
المجموع	**188**	**100**

الجدول من تصميم الباحثة اعتماد على مخرجات SPSS.V22 و Excel. V2007(1)

يتضح من الجدول أنّ تخصّصات أفراد العيّنة تنوعت بين اللغة والأدب العربي بنسبة تقدّر بـــ 25,53%، وعلوم الطبيعة و الحياة بنسبة تقدّر بـــ 13,83 %، يليها تخصّص علم النّفس بنسبة تقدّر بـــ 10,11%، ثم شعبة الآداب وتمثّل المعلّمين الذين درسوا في الثانوية فقط ولم يدخلوا تخصّصا في الجامعة بنسبة تقدّر بـــ 9,04 %، كما وجدنا في أفراد العينة من تخصّصوا في علم

---

(1) انظر الملحق رقم (05)

الاجتماع بنسبة تقدّر بـــ 7,45 %، وفي المالية والمحاسبة بنسبة تقدّر بـــ 6,91 %، وفي اللغة الفرنسية بنسبة تقدّر بـــ 5,85 %، أما باقي النسب فقد توزّعت على كل من تخصصات البيولوجيا والعلوم الإسلامية، الترجمة، شريعة وقانون، تسيير واقتصاد، حقوق،علوم سياسية، رياضيات، بيولوجيا، تعليم متخصّص، تاريخ.

الجدول رقم (14): توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات والنسب المئوية	
	التكرار	النسبة %
أقل من خمس سنوات	70	37.23
من [5 – 10]	37	19.68
من [10 – 15]	13	06.91
من [15 – 20]	21	11.17
عشرين سنة فما فوق	47	25.00
المجموع	**188**	**100**

الجدول من تصميم الباحثة اعتماد على مخرجات SPSS.V22 و Excel. V2007(1)

يبيّن الجدول (14) أنّ 70 مبحوثا من مجموع أفراد العيّنة يمتلكون سنوات خبرة في العمل أقل من خمس سنوات وذلك بنسبة تقدّر بـــ 37,23 %، و47 مبحوثا ممن قضوا في مهنة التّعليم أكثر من عشرين سنة، كما نجد أن 37 مبحوثا تتراوح سنوات خبرتهم في التعليم بين 5 و10 سنوات بنسبة تقدّر بـــ 19,68 %، و 21 مبحوثا تقدّر سنوات خبرتهم بين 15 و20 سنة، وأخيرا يوجد 13 مبحوثا تقدّر سنوات خبرتهم بين 10 و15 سنة بنسبة تقدّر بـــ 6,91 %.

إنّ توزّع أفراد العينة على مختلف سنوات الخبرت من شأنه أن يساعدنا في بحثنا على معرفة الفروق الموجودة في الاجابات بناءا على متغيّر الخبرة وكيف ينظر المعلّمون للإعداد للدّرس وتنفيذه وتقويمه تبعا لعدد سنوات خبرتهم في العمل.

(1) انظر الملحق رقم (05)

الجدول رقم (15): تلقي أفراد العينة للتكوين في المقاربة بالكفاءات من عدمه

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات والنسب المئوية	
	التكرار	النسبة %
نـــعـــم	40	21.28
لا	148	78.72
المجموع	**188**	**100**

الجدول من تصميم الباحثة اعتماد على مخرجات SPSS.V22 و Excel. V2007(1)

يبيّن الجدول (14) أن 148 مبحوثا أقرّوا بأنهم لم يتلقوا كوينا في المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة تقدّر بـــ 78,72 %، فيما أجاب 40 مبحوثا بأنهم تلقوا تكوينا في المقاربة بالكفاءات ويعتبر هؤلاء الأكثر حظا خاصّة وأنّ الوزارة المعنية انتهجت مؤخرا سياسة التّكوين بمجرد أن ينجح المترشّح في الامتحانات المقررّة، ويعتبر التّكوين في ظلّ المقاربة بالكفاءات ضرورة خاصة مع تغيّر المناهج بشكل مستمر في ظل هذه المقاربة والمعلّم ملزم بمواكبة هذه التغييرات وهنا يظهر دور الوزارة الوصية للقيام بهذه المهمّة.

خامسا- أدوات جمع البيانات

تقنيات البحث "مجموعة إجراءات وأدوات التقصي المستعملة منهجيا"(2)، فالتقصيات تشير إلى كيفية الحصول على المعلومات التي بإمكان هذا الموضوع أن يقدمها.

وقد تمّ الاعتماد في بحثنا هذا على الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

ويعرّف الاستبيان بأنه وسيلة من وسائل جمع البيانات تتكوّن من مجوعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد أو تسلّم إلى الأشخاص الّذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم على الأسئلة الواردة، ويتمّ كلّ ذلك دون مساعدة الباحث للأفراد(3).

وقد تمّ في دراستنا هذه الاعتماد على "الاستبيان المقيّد أو المغلق Closed Questionnaire وعادة يكون فيه عدد الأسئلة أكثر مما هو الحال في الاستبيان المفتوح، وتكون بدائل الإجابة محدّدة والّتي يختار منها
المستجيب البديل المناسب له، وقد تكون البدائل في صورة (نعم، لا) أو (أوافق، لا ادري، لا أوافق) أو (أوافق بشدّة، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق أبدا) أو (كثيرا، جدا، أحيانا، نادرا) وغير ذلك مما يناسب أسئلة الاستبيان"(4).

(1) انظر الملحق رقم (05)
(2) موريس أنجرس: **مرجع سبق ذكره**، ص 184
(3) علي معمر عبد المؤمن: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب، منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصر، (الطبعة الأولى)، 2008، ص 205
(4) سمية علي عبد الوارث أحمد: **البحث التربوي النّفسي دليل تصميم البحوث**، مكتبة الأنجلو المصرية، (الطبعة الأولى)، 2011، ص 110

واعتمادا على الجانب النّظري للبحث، وبالاطّلاع على بعض الدّراسات السّابقة حول الموضوع، قامت الباحثة بتصميم استبيان معتمدة على مقياس ليكرت الخماسي Likert Scale يعبّر من خلاله أفراد العيّنة على مدى موافقتهم (اتّجاه ايجابي لأفراد العيّنة) أو عدم موافقتهم (اتجاه سلبي لأفراد العيّنة) على كلّ عبارة من عبارات الاستبيان.

ويتضمّن أسلوب تصميم مقياس ليكرت الخطوات العملية التّالية:[1]

- اختيار عدد كبير من العبارات أو الجمل أو المقترحات المتعلقة بصورة مباشرة بالموضوع المطلوب دراسة النّاس حوله.
- اختزال العدد الكبير من العبارات والجمل بعدد أصغر شريطة أن تكون العبارات المختارة واضحة، ومتخلفة بمعناها وشدّتها، ومكمّلة الواحدة للأخرى على المقياس.
- الطّلب من المبحوثين تحديد مواقفهم تجاه هذه العبارات من حيث موافقتهم أو عدم موافقتهم عليها، وردود أفعالهم تجاهها ويمكن أن تقسّم إلى خمس فئات:
  - ✓ الموافقة بشدّة
  - ✓ الموافقة
  - ✓ الحياد
  - ✓ عدم الموافقة
  - ✓ عدم الموافقة بشدّة
- تحديد درجات الأصناف الخمسة لردود أفعال المبحوثين فالموافقة بشدّة تعطي درجة (5)، والموافقة تعطي درجة (4)، والحياد (3)، وعدم الموافقة (2)، وعدم الموافقة بشدّة (1).
- فحص درجة الرّابط بين الفئات العددية لردود أفعال المبحوثين على العبارات المدرجة في المقياس.

وتتميّز طريقة ليكرت بأنّها تزوّدنا بمعلومات وافية عن المبحوث، حيث أنّه يعبّر عن شدّة ودرجة اتّجاهه بالنّسبة لكلّ عبارة من عبارات المقياس.

كما يوفّر هذا المقياس مساحات كافية للمستجوبين بين شدّة الموافقة وشدّة المعارضة، وبطبيعة الحال تتوسّطه الحيادية في حالة عدم إحاطة المستجوبين بالمعطيات الكافية التّي تتيح لهم الموافقة (بدرجتيها) أو الرّفض (بدرجتيه).

وتطبيقا للخطوات السّابقة فقد تمّ بناء أداة البحث عبر مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى: وفيها تمّ بناء الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي في شكله التّجريبي والنزول به إلى الميدان في دراسة استطلاعية الهدف منها هو التّأكد من صدق وثبات المقياس وقد ضمّت الاستمارة قبل التحكيم أربعة محاور[2].

---

(1) بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: **أسس المناهج الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتّوزيع، القاهرة، (الطّبعة الأولى)، 2012، ص ص 40-42

(2) أنظر الملحق رقم (01)

ب- المرحلة الثانية: وفيها تم صياغة الاستبيان في شكله النّهائي بعد تطبيق ثبات وصدق الأداة والأخذ بمختلف الملاحظات التي تمّ إعطاؤها من طرف المحكمين وقد تمّ المحافظة على نفس المحاور التي جاءت في الاستبيان المبدئي مع بعض التّعديلات في ترتيب بعض الفقرات وتغيير الصياغة اللغوية في بعضها الآخر[1].

ومنه أصبحت أداة الدّراسة جاهزة في صورتها النّهائية لقياس ما وضعت له بعد التّعديل وتكوّنت أداة الدّراسة من 63 فقرة موزعة على أربعة محاور:

المحور الأول: ويقابل محور البيانات الشخصية والتي تمثلت في (الجنس، المؤهل العلمي، التّخصص، سنوات الخبرة، وتلقي المبحوث لتكوين في المقاربة بالكفاءات من عدمه).

المحور الثاني: ويقابل الفرضية الفرعية الأولى والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في التّخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية"، وقد ضمّ هذا المحور عشرين عبارة من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 20.

المحور الثالث: ويقابل الفرضية الفرعية الثانية والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية"، وقد ضمّ هذا المحور اثنان وعشرون عبارة من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 22.

المحور الرابع: ويقابل الفرضية الفرعية الثالثة والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية"، وقد ضمّ هذا المحور ستة عشر عبارة من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 16، والجدول رقم (16) يبيّن توزيع فقرات الدّراسة على محاورها.

الجدول رقم (16): الصّورة النّهائية لأداة الدّراسة ومحاورها

المحور	الصورة النّهائية لأداة الدّراسة و محاورها	عدد العبارات
01	البيانات الشّخصية	05
02	التخطيط لدرس وفق المقاربة بالكفاءات	20
03	تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات	22
04	تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات	16
جميع العبارات		63

الجدول من تصميم الباحثة

وفي مقياسنا المعدّ في هذه الدراسة أشارت الدّرجة (5) إلى مستوى موافق بشدّة، والدّرجة (4) إلى مستوى موافق، والدّرجة (3) إلى مستوى محايد والدّرجة (2) إلى مستوى غير موافق، والدّرجة (1) إلى مستوى غير موافق بشدّة، كما حسب طول الخلية أو مداها (الحدود الدّنيا والحدود العليا) كما يأتي:

---

[1] أنظر الملحق رقم (02)

الحدّ الأعلى للمقياس هو 5 والحدّ الأدنى هو 1 والفارق بينهما هو 4 (المدى)، وقُسّم المدى على عدد درجات السلم 5/4 = 0.8 (طول الفئة) الذي نضيفه إلى الحدّ الأدنى لنحصل على بداية السلم الخماسي ليكرت، ولهذه الغاية فقد عدّ المدى من [0–1.8] مؤشرا على درجة موافقة ضعيفة جدا، والمدى من [1,8–2.6] مؤشرا على درجة موافقة ضعيفة، والدرجة من [2.6–3.4] مؤشرا على درجة موافقة متوسطة، والمدى من [3.4–4.2] مؤشرا على درجة موافقة قوية، والمدى من [4.2–5] مؤشرا على درجة موافقة قوية جدا، والجدول رقم (17) يبيّن هذه الدّرجات.

جدول رقم (17): ميزان تقديري للمتوسطات المرجّحة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتّجاه العام
غير موافق بشدة	من [1 إلى 1.80]	عدم الموافقة بشدة
غير موافق	من [1.80 إلى 2.60]	عدم الموافقة
محايد	من [2.60 إلى 3.40]	المحايدة
موافق	من [3.40 إلى 4.20]	الموافقة
موافق بشدة	من [4.20 إلى 5]	الموافقة بشدّة

الجدول من تصميم الباحثة

سادسا- الخصائص السيكومترية (الصّدق والثّبات) لأداة الدّراسة

1- صدق أداة الدّراسة

يقصد بالصّدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السّمة أو الاتّجاه أو الاستعداد الّذي وضع لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه، فالصّدق يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الّذي نريد قياسه و الرّائز، أو بين السّمة و الرّائز الّذي يهدف إلى قياسها[1].

وتمّ قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

1-1- صدق المحتوى أو الصّدق الظاهري Content Validity

ويقوم على فكرة مدى مناسبة فقرات الاستبيان لما يقيس ولمن يطبّق عليهم ومدى علاقتها بالاستبيان ككل، وللتحقق من صدق محتوى الأداة والتأكّد من أنّها تخدم أهداف الدّراسة تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين من أساتذة ومفتشين تربويين للتعليم الابتدائي ومدراء مدارس لأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم وللتّحقق من:

- مدى ملاءمة محتوى الفقرات للمحور الذي تندرج ضمنه.
- مدى سلامة ودقّة الصّياغة اللّفظية والعملية لعبارات الاستبيان.
- مدى شمول الاستبيان لمشكلة الدّراسة وتحقيق أهدافها في الإجابة عن التساؤلات.
- الإخراج أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلّق بالتّعديل، أو الحذف وفق ما يراه المحكّم لازما.

[1] فيصل عبّاس: **الاختبارات النّفسية تقنياتها وإجراءاتها**، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، (الطّبعة الأولى)، 1996، ص ص 22–23

وفيما يلي قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الدّراسة:

01- الأستاذ الدّكتور حسان الجيلاني أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد خيضر بسكرة.

02- الأستاذ محمد الوافي مدير التربية لولاية بسكرة.

03- الدّكتور تالي جمال أستاذ محاضر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

04- الأستاذ مزهود عمار مفتش مركزي بوزارة التربية والتّعليم.

05- الأستاذة حنيفة بلعطوي مديرة مدرسة ابتدائية.

06- الأستاذة معفون مايسة أستاذة تعليم ابتدائي.

وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكّمين وأجرت التّعديلات على ضوء آرائهم لتصبح أكثر ملاءمة.

ولقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكّمين وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصّدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة واعتبرت أنّ الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

1-2- صدق الاتّساق البنائي لأداة الدّراسة

تمّ حساب الاتّساق البنائي للاستبيان على عيّنة الدّراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 20 معلّما وذلك بحساب معامل الارتباط بين كلّ محور والمعدّل الكلي لعبارات الاستبيان وذلك من خلال القاعدة التالية:

- إذا كانت قيمة مستوى المعنوية Level of Significance في اختبار معامل الارتباط أقل أو تساوي مستوى الدّلالة 0,01، 0,05 فانّه يوجد ارتباط معنوي.

ويعتبر صدق الاتّساق البنائي أحد أهم مقاييس صدق الأداة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبيّن صدق الاتّساق البنائي مدى ارتباط كلّ محور من محاور أداة الدّراسة بالدّرجة الكلية لفقرات الاستبيان مجتمعة.

وعليه قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط سبيرمان Spearman Rank Coefficient Correlation عبر برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لقياس صدق الاتساق البنائي لأداة الدّراسة والجدول التّالي يوضح نتيجة الاختبار.

الجدول رقم (18): الاتّساق البنائي لأداة الدّراسة بين كل محور و المعدّل الكلي لعبارات الاستبيان

محاور الاستبيان	قيمة معامل الارتباط	مستوى المعنوية sig	النتيجة
1- المحور الأول: الاعداد للدّرس	**,770****	,000	يوجد ارتباط دال إحصائيا
2- المحور الثاني: تنفيذ الدّرس	**,758****	,000	يوجد ارتباط دال إحصائيا
3- المحور الثالث: تقويم الدّرس	**,710****	,000	يوجد ارتباط دال إحصائيا
(**) الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01			

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 (1)

من خلال الجدول (18) نجد أنّ معاملات الارتباط بين كلّ محور والمعدّل الكلّي لعبارات الاستبيان دالّة احصائيا حيث أن قيمة Sig (مستوى المعنوية) أقل من مستوى الدلالة 0,01 و0,05 ومنه تعتبر محاور الاستبيان صادقة ومتّسقة ومناسبة لما وضعت لقياسه.

2- ثبات أداة الدّراسة Reliability Test

يشير الثّبات إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أيّ مدى يعطي رائز معين نفس النّتائج في إجراءات متكرّرة لنفس الفرد[2].

أي أنّه يعطي نفس النّتيجة لو تمّ إعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرّة تحت نفس الظّروف والشّروط، وقد تحققت الباحثة من ثبات استبيان الدّراسة من خلال معامل ألفا كرونباخCronbach's Alpha Coefficient والدّي تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعية قدّرت بــ 20 معلّما من معلّمي المدارس الابتدائية بالمقاطعات التعليمية لبلدية عين ولمان.

(1) انظر الملحق رقم (06)

(2) فيصل عباس: **مرجع سبق ذكره**، ص 22

الجدول رقم (19): قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان

محاور الاستبيان	معامل Cronbach's Alpha		النتيجة
	القيمة	عدد العبارات	
المحور الأول: الاعداد للدّرس	,661	20	**ثابت**
المحور الثاني: تنفيذ الدّرس	,742	22	**ثابت**
المحور الثالث: تقويم الدّرس	,639	16	**ثابت**
جميع فقرات الاستبيان	**,822**	**58**	**ثابت**

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 (1)

يتّضح من النّتائج المبيّنة في الجدول (19) أنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ منخفضة نوعا ما في المحور الأول حيث بلغت 0,661، ومتوسطة في المحور الثاني حيث بلغت 0,742، ومنخفضة في المحور الرابع حيث بلغت 0,639 ولكنّها مقبولة في البحوث الاستطلاعية.

فيما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع عبارات الاستبيان 0,822 وهي قيمة أكبر من الحد الادنى (0.60) في جميع محاور الاستبيان ، علما أن معامل الثبات أجري على عيّنة استطلاعية قدرها 20 مبحوثا فقط.

من خلال حساب معامل الصّدق والثبات لأداة البحث يمكن أن نستنتج أن الاستبيان الذي تمّ اعداده للإجابة على تساؤلات البحث صادق وثابت في جميع فقراته وهو جاهز للتّطبيق على عيّنة الدّراسة المقدّرة بـــ 188 معلما

سابعا: المعالجات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

قامت الباحثة بإخضاع الاستبيان لعملية التّحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار اثنان وعشرون Statistical Package for the Social Sciences (SPSS.V22) بالاستعانة ببرنامج اكسل إصدار 2007 Excel. V2007 وتمّ الاعتماد على بعض الاختبارات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية والوصفية كذلك الأشكال البيانية كما يلي:

1- النّسب المئوية والتّكرارات: استخدمت بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغيّر ما، كما أفادت الباحثة في وصف عيّنة الدّراسة المبحوثة.

2- المتوسط الحسابي: هو القيمة النّاتجة من قسمة مجموعة قيم على عددها، وذلك بغية التّعرف على متوسّط إجابات المبحوثين حول الاستبيان ومقارنتها بالمتوسّطات المرجّحة.

(1) انظر الملحق رقم (07)

3- الانحراف المعياري: ويعدّ من أكثر مقاييس التشتت استخداما ذلك أنه يعتمد في حسابه على ايجاد انحراف كلّ درجة من درجات توزيع معيّن عن متوسّط التّوزيع[1]، وتمّ استخدامه لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد العيّنة تجاه كلّ فقرة، ويوضّح التّشتت في الاستجابات فكلّما اقتربت قيمته من الصّفر فهذا يعني تركّز الإجابات وعدم تشتّتها وبالتالي تكون النّتائج أكثر مصداقية، كما أنّه يفيد في ترتيب العبارات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسّط الحسابي المرجّح بينهما.

4- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)**:** لمعرفة ثبات فقرات الاستبيان.

5- معامل ارتباط سبيرمان Spearman Rank Correlation Coefficient: لقياس درجة الارتباط حيث يقوم ذلك الاختبار على دراسة العلاقة بين متغّيرين وقد استخدمته الباحثة لحساب الاتساق البنائي للاستبيان.

6- اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Analysis of Variance – ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات، استخدمته الباحثة لمعرفة الفروق التي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

خلاصة

تمّ في هذا الفصل التّعريف بمجالات الدّراسة الميدانية والّتي أجريت بولاية سطيف على مجموعة من المدارس الابتدائية وذلك باختيار الاستبيان المصمم وفق مقياس ليكرت الخماسي كأداة لجمع البيانات والّذي سيتمّ تحليل بياناته في الفصل اللاحق من أجل الاجابة على تساؤلات الدّراسة ومنه التّأكد من صحّة الفرضيات أو نفيها.

[1] باسم سرحان: **طرائق البحث الاجتماعي الكمية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (الطّبعة الأولى)، 2017، ص 46

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدّراسة

تمهيد

بعد أن قمنا بجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدّراسة بواسطة الأدوات المختارة لهذا الغرض، سنقوم في هذا الفصل بتفريغ البيانات في جداول إحصائية ونرفقها بتحليل للمعطيات تحليلا سوسيولوجيا لإعطاء معنى للأرقام الإحصائية، وفي الأخير سنقوم بمناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدّراسة وفي ضوء الدّراسات السّابقة.

أولا- عرض وتحليل البيانات

1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الاولى

نص الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (20): المعطيات الإحصائية لعبارة "التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	11	30	06	20	03	70	3.661	0.007	دال عند 0.01
	النسبة %	5,85	15,96	3,19	10,64	1,60	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	06	17	03	08	03	37			
	النسبة %	3,19	9,04	1,60	4,26	1,60	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	06	04	00	01	02	13			
	النسبة %	3,19	2,13	0,00	0,53	1,06	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	10	06	04	01	00	21			
	النسبة %	5,32	3,19	2,13	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	18	20	00	09	00	47			
	النسبة %	9,57	10,64	0,00	4,79	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	51	77	13	39	02	188			
	النسبة %	27,13	40,96	6,91	20,74	4,26	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.66								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن أغلب الإجابات تراوحت بين الموافقة بشدة والموافقة على أنّ التّدريس بالكفاءات منظور مستقلّ عن التّدريس بالأهداف، حيث أنّ 77 مبحوثا أجابوا

بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 40,96 %، و51 مبحوثا أجابوا بالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 27.13 %، كما أجاب 39 مبحوثا بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ20,74 %، أما حالات الإجابة بالمحايدة فقد قدّرت نسبتها بـــ 6,96 %، فيما أجاب مبحوثين اثنين فقط بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 4,26 %.

وبالرجوع إلى اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova نجد أنّ مستوى الدلالة Sig يساوي 0.007 (أقل من 0.05) وهي قيمة دالة إحصائيا.

وبملاحظة متغّير سنوات الخبرة نجد تباينا في إجابات المبحوثين بين من تقدّر سنوات خبرتهم بأقل من خمس سنوات ومن تتراوح سنوات خبرتهم في العمل بين 15 و20 سنة حيث كانت أكثر إجابات هذه الفئة هي الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 5,32 %، ومبحوث واحد فقط أجاب بعدم الموافقة على العبارة التي تقول أن التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف، أمّا الفئة الأخيرة ممن لديهم سنوات خبرة أكثر من عشرين سنة فإجابة عشرين منهم كانت بالموافقة بنسبة تقدّر بـــ 10,64 %، و18 مبحوثا في نفس الفئة أجابوا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 9,57 %، فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

إنّ اعتقاد أغلب أفراد العيّنة أن التّدريس بالكفاءات مستقل عن التّدريس بالأهداف هو اعتقاد خاطئ فجميع المقاربات متّصلة بعضها ببعض ولا يمكن بناء أو تصوّر أيّ مقاربة جديدة بشكل مستقل تماما عن المقاربة التي سبقتها، فالتّدريس بالكفاءات يضمّ مجموعة من الأهداف لا يمكن من خلالها أن نلغي الطريقة السّابقة بشكل كلّي رغم الكثير من التغييرات التي حدثت سواء في المكانة التي أعطتها كلّ مقاربة للمعلّم والمتعلّم أو من حيث طرق الإعداد للدرس.

ونلاحظ من الجدول (20) أنّ 41 مبحوثا جاءت إجاباتهم بين عدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة على أنّ التّدريس بالكفاءات ليس منظورا مستقلا عن التّدريس بالأهداف بل هما متصلان ببعضهما البعض ولكن الفرق هنا كبير بين فئات سنوات الخبرة حيث أن المعلّمين الذين تقل سنوات خبرتهم عن خمس سنوات هم أكثر من أجابوا بعدم الموافقة على العبارة الأولى وذلك من مجموع 39 مبحوثا، ونفس الشيء بالنّسبة لعدم الموافقة بشدة فنجد أغلب الإجابات في الفئة الأولى (03 مبحوثين من مجموع 08) ونفس العدد في الفئة من [05 – 10[، فيما نجد أن من لديهم خبرة مهنية طويلة نوعا ما من 10 إلى 15 سنة ومن 15 إلى 20 سنة فما فوق عدد الذين لا يوافقون على هذه العبارة قليل جدا إذا ما قورن بمن لديهم سنوات خبرة أقل، ومنه نلاحظ أن المعلّمين الّذين لديهم سنوات خبرة أقل في مجال التّعليم استطاعوا أن يدركوا أن منظور التّدريس بالكفاءات ليس مستقلا عن التّدريس بالأهداف وهذا ما ذكرته الأستاذة سمية مكاحلية (مفتشة مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا) بالتّعليم المتوسط التابعة لمديرية التربية لولاية البليدة في عملها المعنون بـــ "قراءة في أجرأة مناهج الجيل الثاني (مادة العلوم الفيزيائية التّكنولوجية) "عندما قالت أنّ "المقاربة بالكفاءات لم تلغى المقاربة بالأهداف بل زادت عليها بُعد التّوظيف (في حالة المورد الواحد) والإدماج (في حالة مجموعة من الموارد)، والتّعلّم في المقاربة بالكفاءات لا يكون إلا بالوضعيات

المشكل(ة) المستقاة من الواقع المعاش وبالتالي فاستعمال مصطلح الهدف التّعليمي لا يخرج أبدا عن المقاربة بالكفاءات بل هو تمهيد للوصول إلى الكفاءة عبر توظيف ما أكتسب لاحقا من أهداف – كانت سابقا– في مواقف من الحياة اليومية"[1].

فلقد أستعمل مصطلح الأهداف في المنهاج الجديد بشكل كبير واستعمال هذا المفهوم وتحديدا الأهداف التّعليمية ليس خروجا عن المقاربة بالكفاءات كما يتصوره أغلب المعلمين من خلال إجاباتهم أعلاه بل هو ضروري لإعطاء معنى وغاية لكلّ نشاط يقوم به الأستاذ و التّلميذ باعتبار أنّ الكفاءة مرتبطة بالميدان ككلّ ولا يمكن أن تظهر أو تُنمى في نشاط واحد.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن 13 مبحوثا فضّلوا الإجابة بمحايد على نصّ العبارة الأولى وترى الباحثة أن هؤلاء هم ممن لم يستطيعوا بعد الحكم إذا كانت المقاربتين متصلتين أو منفصلتين، ونلاحظ أنّ أغلب هؤلاء هم في الفئة التّي تتراوح سنوات الخبرة للمعلّمين أقل من سنة حتى خمس سنوات أي من لديهم خبرة عملية أقل وربما احتاجوا لوقت أكبر لفهم المقاربتين والحدود الفاصلة بينهما.

وبصفة عامة وبالاعتماد على المتوسط الحسابي للعبارة المقدّر بـــ 3.66 وبالرجوع إلى الجدول رقم (17) نجد أن المتوسّط المرجّح للإجابات يقع في المجال من [3.40 إلى 4.20[ومنه يمكن أن نقول أن الاتجاه العام لإجابات أفراد العينة كان **بالموافقة** على نص العبارة الأولى.

---

[1] مفتشية التّعليم المتوسط لمادة العلوم الفيزيائية والتّكنولوجيا لمقاطعة موزاية–شفة– العفرون: **قراءة في كيفية أجرأة مناهج الجيل الثاني (مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا)**، إعداد سمية مكاحلية، أوت 2016، ص ص 06-07

الجدول رقم (21): المعطيات الاحصائية لعبارة "يضع المعلّم مشروعا سنويا وفصليا يتماشى مع البرنامج الجديد"

احتمالات الاجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الاحادي One Way Anova		
		التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	18	45	04	01	02	70	1.772	0.136	غير دال
	النسبة	9,57	23,94	2,13	0,53	1,06	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	17	16	02	02	00	37			
	النسبة	9,04	8,51	1,06	1,06	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	07	06	00	00	00	13			
	النسبة	3,72	3,19	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	10	10	01	00	00	21			
	النسبة	5,32	5,32	0,53	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	20	24	01	02	00	47			
	النسبة	10,64	12,77	0,53	1,06	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	72	101	08	05	02	188			
	النسبة	38,30	53,72	4,26	2,66	1,06	100			
		المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.26						الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول رقم (21) يتبيّن أن 101 مبحوثا أجابوا بالموافقة على العبارة القائلة أنّ المعلّم يضع مشروعا سنويا وفصليا يتماشى مع البرنامج الجديد بنسبة تقدّر بـــ 53.72 %، وأجاب 72 فردا من أفراد العينة بالموافقة بشدة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 38.30 %، حيث يرى هؤلاء أنه على المعلّم القيام بوضع مشروع سنوي وفصلي كمرحلة أوّلية في بداية كلّ موسم دراسي وهذا يدخل في إطار الإعداد المسبق للدّروس فالتخطيط السّنوي والفصلي يمكّن المدرّس من توزيع مجموع الدّروس الموجودة في البرنامج الخاص بكلّ مادّة دراسية وبكل مستوى تعليمي على مجموع عدد الأسابيع المقررة للموسم الدّراسي الذي هو بصدد البدء فيه، وعلى المدرّس أن يوظّف كلّ خبراته السابقة في عملية وضع الخطة السّنوية للدرس مراعيا التّسلسل في المعارف من جهة وكذلك التعديلات والتغييرات التي قد تأتي من طرف الوزارة المعنية، كما يجب عليه أن يطوّر من مهاراته من سنة إلى أخرى وأن لا يعتمد نفس الخطة طيلة السّنوات الدّراسية مثلما نراه عند بعض المدرّسين، فالدّورات التّكوينية والقراءات التي يقوم به المعلّم من شأنها أن تجعل عملية الإعداد للدّرس متنوعة ومرنة.

وبالرّجوع إلى معطيات الجدول (21) نجد أن المبحوثين الذين أجابوا بعدم الموافقة أن المعلم يضع مشروعا سنويا وفصليا يتماشى مع البرنامج الجديد قدّرت نسبتهم بـــ 2.66 %، وأجاب مبحوثين اثنين (02) بعدم الموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 1.06 % أي أنه وفي كلا الحالتين هناك اتفاق نوعا ما بين أفراد العينة في الإجابة على نص العبارة الثانية وهذا ما تؤكده قيمة مستوى الدّلالة في اختبار التّباين الخاص بهذه العبارة والمقدّر ب 0.136 وهي قيمة أكبر من 0.05 فمستوى المعنوية غير دال.

كما يتبيّن من الجدول (21) أن المتوسط المرجّح لإجابات المبحوثين يقع في المجال من [4.20 إلى 5] وهذا يدلّ على **الموافقة بشدّة** على نص العبارة الثانية التي تقول أن المعلّم يضع مشروعا سنويا وفصليا يتماشى مع البرنامج الجديد.

الجدول رقم (22): المعطيات الإحصائية لعبارة "يفضّل المعلّم التّخطيط لدرسه وفق المقاربة بالكفاءات على التخطيط له بالطرق الأخرى (بالأهداف)"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	13	46	06	05	00	70	0.213	0.931	غير دال
	النسبة %	6,91	24,47	3,19	2,66	0,00	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	12	18	03	04	00	37			
	النسبة %	6,38	9,57	1,60	2,13	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	07	04	00	00	02	13			
	النسبة %	3,72	2,13	0,00	0,00	1,06	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	07	06	06	02	00	21			
	النسبة %	3,72	3,19	3,19	1,06	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	14	22	03	08	00	47			
	النسبة %	7,45	11,70	1,60	4,26	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	53	96	18	19	02	188			
	النسبة %	28,19	51,06	9,57	10,11	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.95								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم (22) يتّضح أنّ أغلب المبحوثين تمركزت إجاباتهم حول الموافقة والموافقة بشدة على نص العبارة الثالثة حيث نجد 96 مبحوثا أجابوا بالموافقة على

أن المعلّم يفضّل التّخطيط لدرسه وفق المقاربة بالكفاءات على التخطيط له بالطرق الأخرى (بالأهداف) بنسبة تقدّر بـــ 51.06 %، و53 مبحوثا أجابوا بالموافقة بشدة على نص العبارة بنسبة تقدّر بـــ 28,19 %.

ويتبيّن من الجدول رقم (22) أن الإجابات بالموافقة والموافقة بشدّة أو عدم الموافقة توزعت على كل سنوات الخبرة، ويرجع ذلك إلى أنّ المعلّمين الجدد عندما بدأوا مهنة التّعليم وجدوا هذه المقاربة هي المعتمدة في التّدريس ولم يتعرّفوا على المقاربات السّابقة لذلك بالنّسبة لهم التخطيط للدرس وفق هذه المقاربة هو الأنسب، كما أن المبحوثين الّذين لديهم سنوات خبرة أطول في مجال التّعليم أدركوا أيضا أهمية المقاربة بالكفاءات في افساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلّم الكامنة لتظهر وتتفتّح وتعبّر عن ذاتها، فالمقاربة الجديدة تركّز على منطق التّعليم والتّكوين عكس المقاربات الكلاسيكية مثلا وخاصة مقاربة التّدريس بالأهداف الّتي تنطلق من منطق التّعليم والتّعلم فقط دون توظيف مجموع المكتسبات في حلّ المشكلات في واقع التّلميذ.

ونلاحظ من الجدول رقم (22) أن 19 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة على تفضيل وضع خطة للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات على الطّرق الأخرى بنسبة تقدّر بـــ 10,11 %، ويمكن تفسير إجابتهم هذه باعتبار أن نوعية الدّروس هي التي تفرض طريقة معينة وكذلك الوسائل التّعليمية التي تتوفر عليها المؤسّسة التّعليمية، فالكثير من المعلّمين وأثناء بداية الإعداد والتّخطيط للدّرس يضطرون إلى تغيير طرق التّدريس تماشيا مع عدد التّلاميذ في الصّف والوسائل التّعليمية المتوفرة واعتبارات أخرى تضع المعلّم في حيرة في الطريقة المناسبة لتخطيط الدّرس فلا نجده يفضّل طريقة معينة على أخرى وإنّما بعض الظّروف التي يعلمها المعلّم مسبقا تحتّم عليه إعداد درسه وفق الطريقة التي يراها الأنسب.

ويبيّن الجدول رقم (22) أن 18 مبحوثا فضّلوا الإجابة على العبارة بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 9.57 % هذا ما يؤكد عدم الاختلاف في الإجابات رغم اختلاف عدد سنوات الخبرة، ففي كل احتمالات الإجابة لا نلاحظ اختلافا كبيرا في الإجابات وهذا ما تؤكده قيمة اختبار التباين الأحادي "ف" حيث بلغت 0.213 وبقيمة دلالة تقدّر بـــ 0.93 وهي قيمة غير دالة إحصائيا (أكبر من مستوى الدلالة 0.05).

وبالرجوع إلى قيمة المتوسّط الحسابي للفقرة الثالثة والتي تنص أن المعلّم يفضّل طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات على الطرق الأخرى فإننا نجد المتوسط المرجح يقع في الفئة من [3.40 إلى 4.20[وهذا يدلّ على **الموافقة** على العبارة.

الجدول رقم (23): المعطيات الإحصائية لعبارة "اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	32	36	01	01	70	3.688	0.006	دال عند 0.01
	النسبة %	17,02	19,15	0,53	0,53	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	13	20	01	03	37			
	النسبة %	6,91	10,64	0,53	1,60	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	08	05	00	00	13			
	النسبة %	4,26	2,66	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	03	14	04	00	21			
	النسبة %	1,60	7,45	2,13	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	15	24	02	06	47			
	النسبة %	7,98	12,77	1,06	3,19	25,00			
المجموع	التكرار	71	99	08	10	188			
	النسبة %	37,77	52,66	4,26	5,32	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.23							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول رقم (23) أن أغلب إجابات المبحوثين تمركزت حول الموافقة والموافقة بشدة على أنّ اختيار النّشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية يقوم بها المعلّم أثناء وضع خطة الدّرس وذلك بنسبة تقدّر بـــ 52,66% بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بالموافقة على العبارة، وبنسبة تقدّر بـــ 37,77 % للمبحوثين الذين أجابوا بموافق بشدّة، ويظهر الفرق في الإجابات بين الفئات الخاصة بسنوات الخبرة أقل من خمس سنوات و20 سنة فما فوق حيث أجاب 36 مبحوثا في الفئة الأولى بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 19,15 % و32 مبحوثا في نفس الفئة أجابوا بالموافقة بشدة على أنّ اختيار النّشاط المرتبط بالدّرس هو مرحلة قبلية، فيما أجاب مبحوث واحد فقط بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 0,53 %، أما فئة سنوات الخبرة من عشرين سنة فما فوق فنلاحظ أن 24 مبحوثا أجابوا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 12,77 % و15 معلّما أجابوا بالموافقة بشدّة، وفضّل 06 مبحوثين من مجموع عشرة الإجابة بعدم الموافقة على العبارة.

ونلاحظ أن الفرق بين فئات سنوات الخبرة بين من وافقوا ووافقوا بشدّة على أن اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية وبين من لم يوافقوا على العبارة هو فرق كبير، ويمكن أن

نرجع هذا التباين خاصة بين الفئة الأولى والأخيرة إلى أنّ أغلب المعلّمين في الفئة الأولى تلقوا تكوينا قاعديا في الجامعة خاصة في تخصصات الأدب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية وهي التخصصات الغالبة في خصائص أفراد العينة (انظر الجدول رقم 13)، إضافة إلى الدّورات التّكوينية المنظّمة من طرف مديريات ومفتشيات التّربية والتي من شأنها أن توضّح الطّرق السّليمة في اختيار الأنشطة الخاصة بكلّ محتوى، أمّا من لديهم سنوات خبرة أكثر من عشرين سنة فهؤلاء استطاعوا معرفة الخطوات الأساسية للتخطيط للدّرس من خلال الخبرة المهنية الطويلة في التّعليم.

كما نلاحظ وفي نفس الفئة من عشرين سنة فما فوق أن الّذين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة نسبتهم الأكبر إذا ما قورنوا بالفئات الأخرى وذلك بنسبة تقدّر بـــ 3,19 % من مجموع 5,32 % وهذا يُظهر التباين والاختلاف بين المجموعات من خلال قيمة الانحراف المعياري التي قدرت بـــ 0,764 (انظر الملحق رقم 05) والتي تبتعد عن المتوسط الحسابي العام للعبارة، وهو أيضا ما أكدته قيمة "ف" حيث تبين أن قيمة الدّلالة الإحصائية قدرت بـــ 0.006 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وبالرّجوع إلى المتوسّط الحسابي العام للعبارة نجده يقابل المتوسط المرجح للفئة من [4.20 إلى 5] (انظر الجدول رقم 17) والذي يدل على **الموافقة بشدة** على نص العبارة من طرف المبحوثين، فالتّعرف على محتوى مقرر المواد الدراسية المكلّف بتدريسها بالمرحلة الابتدائية مهم جدا بالنّسبة للمعلّمين للوقوف على جوانب التّعليم الأساسية (مفاهيم، مبادئ، تعميمات، مهارات)، كما أنّ تحديد الأنشطة التّي يجب القيام بها في بداية كلّ خطة من شأنه أن يسمح للمعلّم باختيار الوسائل التّعليمية الخاصة بكلّ نشاط وتحضيرها بشكل مسبق حتى يضمن السّير الحسن للدروس فيما بعد، فعلى معلّم المرحلة الابتدائية أن يخطّط مسبقا لاختيار الأنشطة المناسبة والأوقات المناسبة لها كما يجب أن تكون هذه الأنشطة ملائمة لحاجات المتعلّمين وميولاتهم واهتماماتهم، وأن يُعطى دور للمتعلّمين في التّخطيط للأنشطة التعليمية، أو على الأقل يُؤخذ برأيهم من أجل إنجاح ممارستها فكلّ هذه النّقاط يجب على المعلّم مراعاتها في اختيار النّشاط المرتبط بالمحتوى أثناء وضعه لخطة الدّرس.

الجدول رقم (24): المعطيات الإحصائية لعبارة "يحترم المعلّم المراحل الأساسية للتّعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	14	38	07	09	02	70	4.021	0.004	دال عند 0.01
	النسبة	7,45	20,21	3,72	4,79	1,06	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	03	14	15	04	01	37			
	النسبة	1,60	7,45	7,98	2,13	0,53	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	04	06	03	00	00	13			
	النسبة	2,13	3,19	1,60	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	09	07	04	01	00	21			
	النسبة	4,79	3,72	2,13	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	10	13	05	19	00	47			
	النسبة	5,32	6,91	2,66	10,11	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	40	78	34	33	03	188			
	النسبة	21,28	41,49	18,09	17,55	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.63								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من خلال الجدول (24) توزُّع إجابات المبحوثين بين الموافقة على أن المعلّم يحترم المراحل الأساسية للتعلّم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس وذلك بنسبة تقدّر بـــ 41,49 %، وبين الموافقة بشّدة بنسبة تقدّر بـــ 21,28 %، ونجد أن 34 مبحوثا من مجموع 188 أجابوا بمحايد على هذه العبارة و33 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 17,55 %.

وإذا أردنا التّفصيل في هذه النسب مقارنة بسنوات الخبرة فإننا نجد أنّ الفئة الأولى التي تمثّل المعلّمين الّذين تقدّر سنوات خبرتهم بأقل من خمس سنوات حصلت على أكبر تكرار لصالح الموافقة على نص العبارة وذلك بمجموع 38 مبحوثا وفي المقابل نلاحظ أن من لديهم سنوات خبرة مهنية أكبر أي من 20 سنة فما أكثر حصلوا على أكبر تكرار فيما يخص عدم الموافقة على أنّ المعلّم يحترم المراحل الأساسية للتّعلّم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة للدّرس وذلك بنسبة تقدّر بـــ 10.1 % من مجموع الدّين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة، وهنا نرى الاختلاف الكبير في النسب للفئة التي اشتغلت لسنوات أقل والتي اشتغلت لسنوات أطول، فالمعلّمون الّذين

لديهم سنوات خبرة قليلة في مجال التّعليم ملزمون بإتباع واحترام المراحل الأساسية للتّعلم كما جاء بها المنهاج وهذا لأنهم لم يمتلكوا مهارات التّدريس بالشّكل الكافي الذي يسمح لهم بالتّصرّف في المنهاج عكس أولئك الذين قضوا سنوات طويلة في التّدريس فبإمكانهم اختيار الأنسب للتّلميذ أثناء وضع الخطة سواء كانت خطة سنوية أو فصلية أو يومية طبعا دون الخروج عن المنهاج العام وهذا ما عبّر عنه 23 مبحوثا في الفئة من 20 سنة فما فوق الّذين أجابوا بالموافقة بشدة والموافقة على هذه العبارة.

ومن خلال الجدول رقم (24) يتبيّن أن 15 مبحوثا ممن تتراوح سنوات خبرتهم بين 05 و10 سنوات أجابوا بالمحايدة على نص العبارة وذلك لأنّهم لم يستطيعوا بعد الحكم على ممارساتهم التّدريسية وهل يجب عليهم احترام المراحل الأساسية في إعداد الدّرس كما جاء بها المنهاج أو عليهم تغييرها وربما ميلهم الأكبر هو لاحترام هذه المراحل وهذا ما أكده 14 مبحوثا في هذه الفئة الّذين أجابوا بالموافقة على نص العبارة.

وما يؤكّد هذا الاختلاف في إجابات المبحوثين حسب متغيّر الخبرة في العمل هي قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار التّباين الأحادي والمقدّرة بـــ 0.004 وهي قيمة دالة عند مستوى الدّلالة 0,01.

وبصفة عامة فأفراد العيّنة أجابوا **بالموافقة** على العبارة و ذلك من خلال المتوسط الحسابي العام والّذي قدّر بـــ 3.63 وهي قيمة تقع في مجال المتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20].

الجدول رقم (25): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى التلاميذ"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	07	16	07	40	70	6.312	0.000	دال عند 0.05
	النسبة %	3,72	8,51	3,72	21,28	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	05	22	03	07	37			
	النسبة %	2,66	11,70	1,60	3,72	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	06	02	01	04	13			
	النسبة %	3,19	1,06	0,53	2,13	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	03	15	03	01	21			
	النسبة %	1,60	7,98	1,06	0,53	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	12	10	02	23	47			
	النسبة %	6,38	5,32	1,06	12,23	25,00			
المجموع	التكرار	33	65	15	75	188			
	النسبة %	17,55	34,57	7,98	39,89	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.30							المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (25) أن 75 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة على العبارة التي جاء نصها أن المعلّم يجد صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى التّلاميذ بنسبة تقدّر بــ 39.89 %، وأجاب 65 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بــ 34.57 %، أما الّذين أجابوا بالموافقة بشدّة على العبارة فقدّرت نسبتهم بــ 17,55 %، فيما فضّل 15 مبحوثا الإجابة بالمحايدة.

وبالرّجوع إلى سنوات الخبرة فإننا نجد الفروق في الإجابات بين من أجابوا بموافق وغير موافق تظهر بشكل واضح في الفئة التّي تمثّل المعلّمين الذين تقلّ سنوات خبرتهم عن خمس سنوات ومن [5 – 10] سنوات، ويظهر هذا التّباين كذلك بين الفئة الأولى والفئة التي تمثّل سنوات الخبرة من [15 – 20] حيث تميل هذه الفئة إلى الموافقة على العبارة فيما تميل الفئة الأولى إلى عدم الموافقة على العبارة، بحيث ظهر التكرار الأكبر في عدم الموافقة في الفئة التي تمثّل سنوات خبرة في العمل أقل من خمس سنوات بــ 40 مبحوثا وبنسبة تقدّر بــ 21,28 %، فرغم الخبرة القليلة للمعلّمين في الفئة الأولى إلاّ أنّهم يعتبرون الأكثر حظا في تلقي تكوين حديث يتماشى

والمقاربة الجديدة خاصة مع إدخال تغييرات مستمرة في البرامج و المناهج فهذه الفئة استطاعت أن تفهم بعض المفاهيم والطرق الحديثة أكثر مما نجده عند المعلمين الذين لديهم خبرة في العمل أكبر، لأن عملية تحديد المكتسبات القبلية هي عملية تقنية لا يمكن أن يدركها المعلّم إلا إذا كان قد تلقى تكوينا خاصا حول كيفية تحديدها، فالمعلّم ملزم في بعض الأحيان بتصميم مجموعة من الرّوائز التربوية الّتي تقيس المكتسبات القبلية وهذه العملية تكاد تنعدم عند معلمينا، أو بإمكانه تطبيق روائز جاهزة وضعها مختصون في مجال التربية والتّعليم، ومن صفات المعلّم الكفء كما جاء في الجانب النّظري أن يكون قادرا على تحديد و قياس المكتسبات القبلية للتلاميذ قبل البدء في الدّرس الجديد، فالمعلّمون الّذين أجابوا بأنهم يجدون صعوبة في القيام بهذه العملية ستكون انطلاقتهم في التّخطيط والإعداد للدّرس انطلاقة خاطئة وهذا قد يؤدي إلى عدم الوصول إلى الأهداف المرجوة من الدّرس ومن العملية التّعليمة ككل.

وما يؤكّد هذا التّباين في إجابات المبحوثين من فئة إلى أخرى هو قيمة "ف" والدّلالة الإحصائية لهذا الاختبار والتّي تقدّر بـــ 0.000 وهي قيمة دالة عند مستوى الدّلالة 0.05، كما نلاحظ من خلال الجدول أنّ الاتجاه العام لإجابات المبحوثين هو **المحايدة** وذلك لوقوع متوسط الإجابات المقدّر بـــ 3.30 ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [2.60 إلى 3.40[(أنظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (26): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في كيفية اختيار طريقة التّدريس المناسبة لوضعية تعلّيمية معينة"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	07	29	09	20	05	70	6.105	0.000	دال عند 0.05
	3,72	15,43	4,79	10,64	2,66	37,23			
من [05 – 10[	08	12	01	13	03	37			
	4,26	6,38	0,53	6,91	1,60	19,68			
من [10 – 15[	02	05	00	03	03	13			
	1,06	2,66	0,00	1,60	1,60	6,91			
من [15 – 20[	10	11	00	00	00	21			
	5,32	5,85	0,00	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	16	14	05	12	00	47			
	8,51	7,45	2,66	6,38	0,00	25,00			
المجموع	43	71	15	48	11	188			
	22,87	37,77	7,98	25,53	5,85	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3,46							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتبيّن من الجدول رقم (26) أنّ إجابات أفراد العيّنة تباينت بين الموافقة على أنّ المعلّم يجد صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعلّيمية معينة، بنسبة تقدّر بـــ 37,77 % وعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 25,53 %، والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 22,87 %، فيما نجد أن الدّين اختاروا الإجابة بالمحايدة قدّرت نسبتهم بـــ 7,98 %، وأجاب 11 مبحوثا بعدم الموافقة بشدّة على العبارة.

وهنا نجد الاختلاف في إجابات المبحوثين بين سنوات الخبرة المهنية الأطول وسنوات الخبرة الأقل ويظهر هذا الاختلاف بين الفئة الأولى التي تمثّل سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات وبين الفئة الّتي تمثّل سنوات الخبرة المهنية من 15 إلى 20 سنة حيث لا يوجد في هذه الفئة من عبّر عن عدم موافقته على العبارة، ونفس الفروق نجدها بين نفس الفئة والفئة التي تمثل المعلّمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم في التّدريس بين خمس وعشر سنوات، أما باقي الفئات فانّ النسب فيها متقاربة بين من أجابوا بالموافقة وعدم الموافقة مع ميل بسيط جهة الموافقة بأن المعلّم يجد صعوبة في اختيار طريقة التّدريس المناسبة لكلّ وضعية ونرجع هذا أولا إلى عدم إلمام المعلّمين بالمفاهيم

الجديدة المستخدمة في هذه المقاربة، فمفهوم الوضعية قد يحمل من اللُّبس وعدم الوضوح الكثير في أذهان المعلّمين، خاصة عند المعلّمين الّذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة، ونرجعه ثانيا إلى تنوّع الوضعيات بين الوضعية الإدماجية والفارقية، والمشكلة، وبالمشروع، وبالخطأ فكلّها قد تضع المعلّم في حيرة لاختيار الأنسب منها قبل البدء في الدّرس.

وعملية تحديد الوضعية المناسبة قبل البدء في تنفيذ الدّرس تجعل من عمل المعلّم ممنهجا ومخططا له ممّا يؤدّي إلى بلوغ الأهداف مباشرة دون تضييع للوقت، وهو المشكل الّذي يقع فيه الكثير من المعلّمين حيث يجدون أنفسهم مضغوطين بعامل الوقت في نهاية الموسم الدّراسي وهذا بدوره ينعكس على المردود التعليمي لدى المتعلّمين، وما يؤكد وجود فروق في إجابات المبحوثين بالنّظر إلى متغيّر الخبرة المهنية هو نتيجة اختبار التباين حيث قدرت قيمة الدّلالة الإحصائية sig بـــ 0.000 وهي قيمة دالة عند مستوى الدّلالة 0,05.

وعموما، وبما أنّ المتوسط العام للعبارة قدّر بـــ 3,46 وبالرّجوع إلى الجدول رقم (17) للمتوسطات المرجحة نجد قيمة المتوسط الحسابي تقع في المجال من [3.40 إلى 4.20[أي أن أغلب المبحوثين **يوافقون** على العبارة التي تقول أن المعلّم يجد صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعلّمية معينة.

الجدول رقم (27): المعطيات الإحصائية لعبارة يقوم المعلّم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	33	36	01	00	00	70	0.818	0.515	غير دال
	17,55	19,15	0,53	0,00	0,00	37,23			
من [05 – 10[	14	23	00	00	00	37			
	7,45	12,23	0,00	0,00	0,00	19,68			
من [10 – 15[	09	04	00	00	00	13			
	4,79	2,13	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	07	14	00	00	00	21			
	3,72	7,45	0,00	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	27	16	00	01	03	47			
	14,36	8,51	0,00	0,53	1,60	25,00			
المجموع	90	93	01	01	03	188			
	47,87	49,47	0,53	0,53	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.41							الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أنّ 93 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أن المعلّم يقوم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس بنسبة تقدّر بـــ 94,47 %، وبسبة تقدّر بـــ 47,87 % للإجابات بالموافقة بشدّة، ويتّضح من خلال إحصائيات الجدول أنّ كلّ فئات الخبرة كان اتجاه إجاباتها بنفس الاتجاه العام أي الموافقة والموافقة بشدة على العبارة، وإذا كنا قد وجدنا فروقا في إجابات المعلّمين ترجع لمتغيّر الخبرة المهنية أن هناك صعوبة في اختيار طريقة التّدريس المناسبة لكلّ وضعية كما بينه الجدول رقم (26)، فإننا لا نجد هذه الفروق في فكرة التّخطيط وفق وضعية معيّنة لأنه بمجرّد أن يحدّد المعلّم الوضعية التي سوف يستعين بها في تقديم درسه فإنّ التّخطيط على أساس هذه الوضعية سيكون أسهل بالنّسبة له، ففكرة التّخطيط للدرس يتفق فيها كلّ المعلّمين تقريبا نظرا لأهميتها في نجاح المراحل اللاحقة من تنفيذ وتقويم، لأنّ المعلّمين مطالبون بوضع توزيع الدّروس السّنوي والشّهري وهو أمر يراقب عليه المعلّم لذلك يحرص على وضعه.

وتبّين قيمة مستوى الدّلالة Level of Significance في اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يساوي 0.515 أنها غير دالة إحصائيا.

ونلاحظ من الجدول (27) أنّ المتوسّط الحسابي العام للعبارة الّذي يساوي 4,41 يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] أي **الموافقة بشدّة** من طرف المبحوثين على العبارة القائلة بأن المعلّم يقوم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس.

الجدول رقم (28): المعطيات الإحصائية لعبارة استمدت مقاربة التدريس بالكفاءات مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	04	45	09	12	70	2.664	0.034	دال عند 0.05
	النسبة %	2,13	23,94	4,79	6,38	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	06	27	01	03	37			
	النسبة %	3,19	14,36	0,53	1,60	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	01	12	00	00	13			
	النسبة %	0,53	6,38	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	05	12	02	02	21			
	النسبة %	2,66	6,38	1,06	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	02	40	01	04	47			
	النسبة %	1,06	21,28	0,53	2,13	25,00			
المجموع	التكرار	18	136	13	21	188			
	النسبة %	9,57	72,34	6,91	11,17	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.80							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول رقم (28) أنّ 136 مبحوثا أجابوا بالموافقة على العبارة القائلة بأن مقاربة التدريس بالكفاءات استمدت مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف بنسبة تقدّر بـــ 72,34 %، ولقد تمّ وضع هذه العبارة للتأكّد من إجابات المبحوثين على العبارة الأولى التي تقول أنّ التّدريس بالكفاءات في التّعليم منظور مستقل عن التّدريس بالأهداف (أنظر الجدول رقم 20)، حيث أنّ نفس المبحوثين يرون مرة أنّ التّدريس بالكفاءات منظور مستقل عن التّدريس بالأهداف ومرة أخرى

يرون أن مقاربة التّدريس بالكفاءات استمدت مرجعيتها من التّدريس بالأهداف وهذا يؤكّد أن المبحوثين إلى يومنا هذا ورغم مرور سنوات طويلة على إدخال هذه المقاربة إلى نظامنا التّعليمي لازالوا لا يدركون الحدود الفاصلة بين المقاربتين أو إذا كانتا منفصلتين أو متّصلتين.

وكما بيّن اختبار "ف" في الجدول رقم (20) أن هناك فروقا في إجابات المبحوثين على العبارة الأولى فنفس الشيء يبّنه اختبار التباين الأحادي في هذا الجدول حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية 0.034 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، وبنفس الاتّجاه تقريبا مع تكرارات الجدول رقم (20) نلاحظ أن المعلّمين الذين خبرتهم المهنية أقل من خمس سنوات هم أكثر من وافقوا على هذه العبارة و ذلك بتكرار يساوي 45 مبحوثا وبنسبة تقدّر بـــ 23.94 %، ثم تليها الفئة من 20 سنة فما فوق والتي أجاب فيها 40 مبحوثا بالموافقة على أنّ المقاربة بالكفاءات استمدت مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف، وفي المقابل نجد أن المعلّمين الذين لم يوافقوا على هذه العبارة قدّرت نسبتهم بـــ 11,17 % وأغلبهم في الفئة الأولى وهذا لقلة خبرتهم في مجال التّدريس.

صحيح أنّ بيداغوجيا الأهداف عرفت بعض النّقائص خاصة مبالغتها في التّركيز على الأهداف الإجرائية ومحاولة تقنين النّشاط داخل الصّف وتقييده بضوابط كما رأينا في المدرسة السّلوكية وهذا من شأنه أن يقلّص من فرص الإبداع والخلق والتّعامل المرن مع مختلف المواقف التي لم تبرمج مسبقا أو لم تؤخذ في الحسبان أثناء التّخطيط للدّرس، وهذا ما جاءت المقاربة بالكفاءات لتجاوزه باعتبار أنّ الفعل التّعليمي الممارس داخل الصفّ هو نشاط تفاعلي مفتوح على الدّوام على المبادرة والفعالية ولكنّ هذا لا ينف أهمية المقاربة القديمة ولا يمكن إلغاؤها بشكل كامل وهو ما بينه الجدول رقم (28) فمقاربة التّدريس بالكفاءات استمدت مرجعيتها فعلا من التّدريس بالأهداف، والهدف التّربوي هو كلّ سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يمارسه وهذا لا يتناف مع المقاربة بالكفاءات.

وبالرّجوع إلى الإحصاءات في الجدول (28) نجد أن قيمة المتوسّط الحسابي تقع في المجال الخاص بالمتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[أي **موافقة** أفراد العينة على العبارة التي تقول أنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات استمدت مرجعيتها من مقاربة التّدريس بالأهداف.

الجدول رقم (29): المعطيات الإحصائية لعبارة "يراعي المعلّم عند التّخطيط للدرس الفروق الفردية بين التّلاميذ"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	47	22	01	00	70	2.034	0.092	غير دال
	25,00	11,70	0,53	0,00	37,23			
من [05 – 10]	22	13	00	02	37			
	11,70	6,91	0,00	1,06	19,68			
من [10 – 15]	08	05	00	00	13			
	4,26	2,66	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	12	08	01	00	21			
	6,38	4,26	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	38	09	00	00	47			
	20,21	4,79	0,00	0,00	25,00			
المجموع	127	57	02	02	188			
	67,55	30,32	1,06	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.64						الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول رقم (29) يتبيّن أنّ 127 مبحوثا أجابوا بالموافقة بشدّة على أن المعلّم يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ عند التّخطيط للدّرس وذلك بنسبة تقدّر بـــ 67,55 %، وأجاب 57 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 30,32 %، أي أنّ نسبة 97,87 % من المبحوثين يقرّون بأهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين أثناء وضع خطّة للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات، فرغم اختلاف سنوات الخبرة بين المعلّمين إلا أنّ هذا لم يوجد أي فروق بينهم في الاتفاق حول الإجابة على هذه الفقرة وهذا ما أكّدته قيمة الانحراف المعياري التّي تقدّر بـــ 0.562 (انظر الملحق رقم 05) وكذلك قيمة اختبار التّباين "ف" حيث بلغت قيمة الدّلالة الإحصائية فيه 0.092 وهي قيمة غير دالة.

فموافقة المبحوثين بشدة على هذه العبارة تدّل على إدراكهم لقيمة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين خاصّة في ظل المقاربة بالكفاءات، فالمعلّم الكفء هو الذي يبني خطّة درسه بشكل لا يقصي فيها أحد من المتعلّمين مراعيا اختلافاتهم من حيث القدرات والحالة الاجتماعية والبيئة التي

أتوا منها، وهذا من شأنه أن يساعده على تكييف الوضعيات وفق ما يسمح به المستوى العام للتلاميذ.

والمقاربة بالكفاءات كما جاء في الفصول النّظرية مقاربة قائمة على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ حتى تؤتي الجهود المبذولة في التّعليم ثمارها، ودراسة و معرفة الفروق الفردية للمتعلّمين يسمح للمعلّم بتقليص هذه الفوارق بأساليب تأخذ في الحسبان طبيعة وخصائص مختلف التلاميذ وهذا هو جوهر عملية التّعليم والتّعلّم.

وبما أنّ أغلب الإجابات تراوحت بين الموافقة بشدّة والموافقة على نص العبارة فإن المتوسط الحسابي للفقرة المقدر بـــ 4.64 يقع في المجال من [4.20 إلى 5] على ميزان المتوسّطات المرجّحة (انظر الجدول رقم 17) فيمكن أن نقول أن أفراد العينة **موافقون بشدّة** على أنّ المعلّم يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ عند القيام بعملية التّخطيط للدّرس.

الجدول رقم (30): المعطيات الإحصائية لعبارة "يراعي المعلّم عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
							قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	34	24	02	10	70	2.018	0.094	غير دال
	النسبة %	18,09	12,77	1,06	5,32	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	17	20	00	00	37			
	النسبة %	9,04	10,64	0,00	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	07	06	00	00	13			
	النسبة %	3,72	3,19	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	12	09	00	00	21			
	النسبة %	6,38	4,79	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	24	21	02	00	47			
	النسبة %	12,77	11,17	1,06	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	94	80	04	10	188			
	النسبة %	50,00	42,55	2,13	5,32	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.37							الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

بنفس الاتّجاه العام للإجابات التي جاءت في الجدول رقم (29)، فإنّ الإجابات في الجدول رقم (30)كذلك تراوحت بين الموافقة بشدّة على أنّ المعلّم يراعي عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية

المتوفرة بنسبة تقدّر بـــ 50 %، والموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 42,55 %، حيث لا يمكن أن يضع المعلّم أهدافا معيّنة في خطّة درسه دون أن يفكّر في الوسائل التّعليمية التي تتوفّر عليها المؤسسة التّعليمية، فنلاحظ أنّ أغلب الفئات سواء من سنوات خبرتهم في العمل طويلة أو قصيرة لم يحدث بينهم فروقا في الإجابة على هذه العبارة وهذا ما تؤكده قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار التباين والتي تقدّر بـــ 0.094 وهي غير دالة.

فعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات تتطّلب ضرورة توفّر الوسائل التّعليمية التي تتماشى مع كلّ وضعية تعليمية، وعند وضع خطّة الدّرس يجب على المعلّم أن يحدّد ما هي الوسائل التّي يمتلكها وما الوسائل التي تنقصه بحيث يكيّف درسه وفقا لما هو متوفّر.

وكما جاء في الجانب النظري فالوسائل التعليمية أساسية جدا في أي عملية تعليمية وهي ركن أساسي لخطّة أيّ درس حيث تساعد على إثارة اهتمام المتعلّم وتجذب انتباهه نحو موضوع الدّرس وتزيد دافعيته نحو التّعلّم، كما أنّه باستخدام الوسائل التّعليمية الحديثة منها خاصّة فهذا يزيد من تنمية الحواس والمهارات المختلفة عند المتعلّمين.

لكنّ الواقع في مدارسنا الابتدائية الجزائرية يؤكّد نقصا كبيرا في الوسائل التّقليدية منها (المكتبة، الخرائط، تجهيزات القيام بنشاط التربية البدينة، وسائل تستعمل في نشاط التربية العلمية والتّكنولوجية)، وانعداما للوسائل الحديثة (أجهزة الحاسوب، أجهزة العرض الضوئي، أجهزة الفيديو والتلفاز ...) ولهذا جاءت إجابات المبحوثين أغلبها إلى مراعاة الوسائل التّعليمية المتوفّرة معنى هذا أنّ الوسيلة قد تصبح عائقا أمام المعلّم وتضطرّه إلى تغيير طرقه في التّدريس والرجوع بها إلى الرّتابة والروتين فينعدم عنصر التّشويق في العملية التّعليمة.

ونجد من خلال الجدول رقم (30) أنّ عشرة مبحوثين فقط في الفئة الأولى أجابوا بأن المعلّم لا يراعي عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة ربما لأنه يوجد من المعلّمين من يبذل مجهودا في توفير الوسائل التي يحتاجها حتى ولو لم تتوفرّ المدارس الابتدائية عليها، كما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

ونلاحظ من خلال البيانات الإحصائية في الجدول (30) أنّ أفراد العيّنة **وافقوا بشدّة** على العبارة وذلك بمتوسط حسابي يساوي 4.37 وهي قيمة تقع ضمن المجال من [4.20 إلى 5] في جدول المتوسطات المرجّحة (انظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (31): المعطيات الإحصائية لعبارة "يقوم المعلّم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كلّ وحدة تعليمية"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	36	26	00	08	70	0.985	0.417	غير دال
	النسبة	19,15	13,83	0,00	4,26	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	20	06	06	05	37			
	النسبة	10,64	3,19	3,19	2,66	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	08	02	01	02	13			
	النسبة	4,26	1,06	0,53	1,06	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	12	07	02	02	21			
	النسبة	6,38	3,72	1,06	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	26	19	00	02	47			
	النسبة	13,83	10,11	0,00	1,06	25,00			
المجموع	التكرار	102	60	09	17	188			
	النسبة	54,26	31,91	4,79	9,04	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.31							الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (31) يتّضح أن النسبة المقدّرة بـــ 54,26 % كانت لإجابات المبحوثين بالموافقة بشدّة على أنّ المعلّم يقوم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كلّ وحدة تعليمية، كما أجاب 60 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 31,91 %، فأغلب أفراد العّينة يعتقدون أن التّقويم التّشخيصي يكون في نهاية كلّ وحدة تعليمية وهو اعتقاد غير صحيح يدلّ على عدم تمكّن المعلّمين وعدم إدراكهم لمفاهيم محورية في المقاربة بالكفاءات.

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (31) عدم وجود تباين كبير في إجابات المبحوثين حيث يميل الأغلبية إلى جهة الموافقة والموافقة بشدّة على العبارة، وانعدام الإجابات بعدم الموافقة بشدّة، كما نجد أنّ نسبة قليلة من أفراد العينة من عبّروا عن عدم موافقتهم على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 9,04 % أغلبهم في الفئتين الأولى والثانية أي المعلّمين الذين تقدّر سنوات خبرتهم في العمل أقل من خمس سنوات ومن 05 إلى 10 سنوات فهؤلاء فقط من استطاعوا فهم معنى التّقويم التّشخيصي بشكل صحيح، ورغم أن عدد هؤلاء في الفئتين قليل جدا (13 مبحوثا) إلا أنهم وربّما لتكوينهم

القاعدي الجيد من جهة ولاستفادتهم من تلك الدّورات التكوينية المقامة على مستوى مفتشية التربية والتّعليم لمقاطعات بلدية عين ولمان استطاعوا أن يفرّقوا بين هذا المفهوم (التّقويم التّشخيصي) ومفاهيم أخرى (تقويم تكويني، ختامي...) والّتي سيتمّ ذكرها في المحور الخاص بعملية التّقويم.

فالتّقويم التّشخيصي كما جاء في الجانب النّظري هو إجراء يقوم به المعلّم في بداية كلّ درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم ومدى استعداده لتعلّم المعارف الجديدة، أي أنّه مرحلة قبلية وليس مرحلة بعدية، يجب على المعلّم قبل الانطلاق في تنفيذ الدّرس أن يدرك ويقيّم مستوى التّلاميذ وما قد تعلّمه من قبل حتى يكون أساسا وقاعدة لبناء تعلّمات جديدة.

والملاحظ من الجدول رقم (31) أننا لا نجد فرقا في الإجابات حتى في الفئة الّتي تمثّل سنوات الخبرة الأطول فالمعلّمون في هذه الفئات أيضا يرون في التّقويم التّشخيصي أنه مرحلة بعدية يكون في نهاية كلّ وحدة تعليمية ولكنّ هذا النوع من التقويم يتمّ في مرحلة انطلاق العملية التعلمية بهدف معرفة قدرات التلميـذ التّحصـيلية ومدى امتلاكه للمكتسـبات القبليـة (معارف، مصطلحات، مهارات...الخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة التّي سوف يتمّ تدريسها، ومنه فالتقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفـة توجيـه التعلّمات التي تسمح للمعلّم بأن يتأكد من امتلاك المتعلّم للكفـاءات القبليـة لبنـاء تعلّمات جديدة وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة، وفي هذا النوع من التقويم يمكن استعمال الاختبارات المعرفية، واختبارات القدرات، والاختبارات الشخصية لاعتمادها في عمليتي الاختيار والتوجيـه.

إذا وبالرّجوع إلى البيانات الإحصائية في الجدول رقم (31) نجد أنّ إجابات المبحوثين تمركزت حول الموافقة والموافقة بشدة وهذا من خلال الانحراف المعياري الخاص بالعبارة والمقدّر بـ 0.926 (انظر الملحق رقم 05) وقيمة الدلالة الإحصائية لاختبار التّباين المقدّرة بـ 0.417 وهي قيمة غير دالّة إحصائيا، أي هناك تجانس في الإجابات وميلها نحو **الموافقة بشدّة** على العبارة وهو أيضا ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي العام للعبارة والذي يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] (انظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (32): المعطيات الإحصائية لعبارة "يحضّر المعلّم الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والمقرّرة في المنهاج"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	21	43	06	00	70	1.926	0.108	غير دال
	النسبة	11,17	22,87	3,19	0,00	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	13	20	02	02	37			
	النسبة	6,91	10,64	1,06	1,06	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	07	06	00	00	13			
	النسبة	3,72	3,19	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	01	18	00	02	21			
	النسبة	0,53	9,57	0,00	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	21	21	00	05	47			
	النسبة	11,17	11,17	0,00	2,66	25,00			
المجموع	التكرار	63	108	08	09	188			
	النسبة	33,51	57,45	4,26	4,79	100			
المتوسط الحسابي العام العبارة: 4.20							الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من الجدول (32) أنّ 108 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أنّ المعلّم يُحضِّر الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والموجودة في المنهاج بنسبة تقدّر بـــ 57,45 %، كما أجاب 63 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 33,51 %، أي أنّ أغلبية المبحوثين وفي كلّ فئات سنوات الخبرة **يوافقون بشدّة** على العبارة وهذا ما أكدته قيمة المتوسّط الحسابي العام المقدّرة بـــ 4.20 والتي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [4.20 إلى 5].

إنّ مؤشرات الكفاءة هي أفعال سلوكية مناسبة للهدف التّعليمي المستهدف، بحيث تمكّن التّلميذ من القدرة على إنجازها في نهاية مرحلة التّعلّم (الوحدة التعليمية)، ومهما اختلفت الوضعيات التّي سوف يعتمدها المعلّم لاحقا في تنفيذ الدّرس فإنّ عملية اختيار هذه الوضعية أثناء الإعداد للدّرس تعتمد بشكل أساسي على مؤشرات الكفاءة الخاصّة بكلّ درس والتّي يأخذها المعلّم من المنهاج والوثائق المرافقة له، وهذا دليل على أنّ المعلّمين وجدوا ضالتهم في الأهداف المسطّرة من قبل الوزارة فالأصعب بالنّسبة للمعلّم في إعداد الدّرس هو اختيار طريقة التّدريس المناسبة لكلّ وضعية

كما جاء في الجدول رقم (26) أما الأهداف من الدّرس أو من وحدة تعليمية معينة فهي محددة في شكل مؤشرات الكفاءة داخل المنهاج.

كما نلاحظ من الجدول (32) أن 09 مبحوثين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 4,79 % ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء يقومون بإضافة أهداف أخرى على تلك التي تكون موجودة في المنهاج المسطّر من قبل الوزارة وهي اجتهادات شخصية من قبلهم لتغطية بعض النّقائص الموجودة في المنهاج وذلك حسب الوضعية التّعليمية التي سوف يعتمدونها في تقديم كلّ درس.

كما أجاب 08 مبحوثين بالمحايدة ويمكن أن نرجع ذلك لعدم فهمهم لبعض المفاهيم الأساسية في هذه المقاربة مثل مفهوم وضعية، مؤشر كفاءة...الخ، ومع ذلك فهي نسب قليلة جدّا إذا ما قورنت بنسب الّذين أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة على نصّ العبارة.

ومنه فانّ الاختلاف في عدد سنوات الخبرة بين المعلّمين لم يحُدث بينهم أي اختلاف في إجاباتهم على أنّ المعلّم يحضّر الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدّرس والموجودة في المنهاج وهذا ما أكدته قيمة "ف" التي بلغت 1.926 بمستوى دلالة إحصائية قدّرت بـــ 0.108 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 أي غير دالّة إحصائيا.

الجدول رقم (33): المعطيات الإحصائية لعبارة "التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني فقط".

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	07	05	07	45	06	70	3.179	0.015	دال عند 0.05
	3,72	2,66	3,72	23,94	3,19	37,23			
من [05 – 10]	04	05	05	20	03	37			
	2,13	2,66	2,66	10,64	1,60	19,68			
من [10 – 15]	01	01	01	06	04	13			
	0,53	0,53	0,53	3,19	2,13	6,91			
من [15 – 20]	05	06	00	10	00	21			
	2,66	3,19	0,00	5,32	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	03	06	04	24	10	47			
	1,60	3,19	2,13	12,77	5,32	25,00			
المجموع	20	23	17	105	23	188			
	10,64	12,23	9,04	55,85	12,23	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.53							عدم الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من الجدول (33) أنّ قيمة "ف" بلغت 3.179 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وإذا أردنا التّفصيل في الاختلافات في إجابات المبحوثين فإننا نجد أنّ 105 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة على أن التّخطيط للدّرس هو عملية تحضير ذهني فقط بنسبة تقدّر بــ 55,85 %، و23 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بــ 12,23 %، فيما نجد أن الّذين أجابوا بالموافقة قدّرت نسبتهم بــ 23,23 %، وأجاب 20 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة.

ومن خلال هذه النّسب المبيّنة في الجدول (33) نلاحظ الفروق الكبيرة بين من أجابوا بعدم الموافقة والموافقة على العبارة، وتظهر هذه الفروق خاصّة بين الفئتين أقل من خمس سنوات ومن [15 – 20] وكذلك بين الفئة الثانية من [5 – 10] والفئة من [15 – 20] وتظهر الفروق كبيرة في النّسب بين من أجابوا بالموافقة ومن أجابوا بعدم الموافقة حسب متغيّر سنوات الخبرة، حيث يوجد من المعلّمين من يعتقد أن التّخطيط للدّرس هو عملية تحضير ذهني فقط وهذا خطأ لدى الكثير من المعلّمين، وربّما يرجع هذا إلى نقص التّكوين لدى الفئات التي تمتلك سنوات خبرة أقل أو إلى أنّ المعلّمين يعتقدون أنهم ليسوا بحاجة إلى التّحضير الكتابي خاصة عند الفئات التي تكون سنوات

خبرة المعلمين أطول فعن طريق تمكّنهم من المواد وتدريسها يمكنهم تصور خطة الدّرس بصفة ذهنية فقط، ولكن مهما كانت الخبرة طويلة لدى بعض المعلّمين فلا يجب أن يتخلوا عن فكرة التّخطيط الكتابي لأننا في عصر التّطور في شتى المجالات والمعلومات تتغير بسرعة وطرق تنفيذ الدّرس كذلك تغيرت وتطورت بشكل كبير، ومع ذلك يوجد من المعلّمين من اختاروا النّمطية في التّدريس وعدم التّجديد في معلوماتهم والوضعيات المختلفة التي يتمّ اختيارها للوصول إلى الهدف مهما تجددت وتغيرت الطّرق من طرف وزارة التّربية.

ونلاحظ أنّ أكثر الفئات التّي أجابت على العبارة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة هم المعلّمون الذين خبرتهم في العمل أقل من خمس سنوات بنسب تقدّر بـــ 23,94 %، ثمّ تليها الفئة من 20 سنة فما فوق والتي أجاب فيها 34 مبحوثا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على أن التّخطيط للدّرس هو عملية تحضير ذهني فقط، كما أجاب 10 مبحوثين في فئة من تبلغ سنوات خبرتهم في مجال التّعليم من 15 إلى 20 سنة بعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 5,32 %، فالمعلّمون الذين أجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على أنّ التدريس هو عملية تحضير ذهني استطاعوا فهم التّخطيط والإعداد للدّرس بشكل جيّد، فكلّ فئات سنوات الخبرة كانت الإجابة تميل لعدم الموافقة على العبارة فالتّخطيط للدّرس كما جاء في الجانب النّظري هو عملية تحضير ذهني وكتابي وليس ذهنيا فقط يضعه المعلّم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة، فالتحضير الذهنيّ يكون بقراءة المادة العلميّة المراد تدريسها وفهمها و تحليل عناصرها ذهنيا، قبل الشروع في التّحضير الكتابي، أما التحضير الكتابي فهو تطبيق للتحضير الذّهني من خلال كتابة التّحضير بعناوين محدّدة تتضمّن الأهداف الخاصة بالدّرس، وإجراءات تنفيذ الأهداف وتقويم ما تحقق منها، وذكر الوسائل المساعدة في تنفيذ الدّرس، وقد ينتهج بعض المعلّمين طرقا محدّدة سلفا من طرف الوزارة لإعداد الدّرس كتابيا أو قد يجتهد في بعض الحالات كما رأينا في الجدول (32).

وبالرّجوع إلى المتوسّط الحسابي العام للعبارة الذي يساوي 2.53 نلاحظ أنه يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [1.80 إلى 2.60[أي **عدم موافقة** أفراد العينة على العبارة التي تقول أن التّخطيط للدّرس هو عملية تحضير ذهني فقط.

الجدول رقم (34): المعطيات الإحصائية لعبارة "يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
							اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	التكرار	25	43	01	01	70	4.635	0.001	دال عند 0.05
	النسبة %	13,30	22,87	0,53	0,53	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	08	22	03	04	37			
	النسبة %	4,26	11,70	1,60	2,13	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	08	05	00	00	13			
	النسبة %	4,26	2,66	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	07	13	01	00	21			
	النسبة %	3,72	6,91	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	21	25	01	00	47			
	النسبة %	11,17	13,30	0,53	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	69	108	06	05	188			
	النسبة %	36,70	57,45	3,19	2,66	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.28							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتبيّن من الجدول (34) أنّ ما مجموعه 108 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أنّ عملية تحديد أهداف الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تتمّ قبل البدء فيه بنسبة تقدّر بـــ 57,45 %، وأجاب 69 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 36,70 %، ونجد أنّ عدد الّذين أجابوا بالمحايدة على العبارة هو 06 مبحوثين بنسبة تقدّر بـــ 3,19 %، فنجد فروقا كبيرة جدا في إجابات المبحوثين في المجموعة الواحدة بين من وافقوا على العبارة ومن لم يوافقوا عليها وكان الاتجاه الغالب نحو الموافقة أنّه يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه، فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة على العبارة.

إنّ عملية تحديد الأهداف قبل البدء في تنفيذ الدّرس ضرورية من أجل اختبار الخبرات التّعليمـــية السّابقة للمتعلّمين، وعلى أساس الأهداف يتمّ اختيار الأنشطة والإجراءات المناسبة للدرس، كما أنّ تحديد الهدف مسبقا يسمح للمعلّم بإجراء عملية التّقويم لاحقا حيث يتأكّد إذا تمّ تحقيق الأهداف أو لم يتمّ تحقيقها، كما يمكن للمعلم أن يستخدم الأهداف كدليل في عملية تخطيط

الدرس، أي أنها باختصار تساعد على معرفــة ارتباط نتائج التّلاميذ بمحتوى الدرس فهي ضرورية لضبط وتحديد ودقة عملية التعلّم.

ونلاحظ من الجدول (34) أن الّذين أجابوا بعدم الموافقة على نص العبارة قدّرت نسبتهم بـــ 2,66 % وهي نسبة قليلة جدا إذا ما قورنت بنسب الذين أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة، وهؤلاء المعلّمون سيجدون صعوبة فيما بعد في تنفيذ الدّرس طالما أنّ أهدافهم غير واضحة من البداية وسوف تتّسم عملية التّدريس لديهم بالعشوائية وعدم الانتظام والدّوران في مجموعة من الأهداف والوضعيات دون الوصول إلى الغاية المنشودة.

الجدول رقم (35): المعطيات الإحصائية لعبارة "تحدّد خطّة الدّرس النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلم"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	21	35	09	03	02	70	3.084	0.017	دال عند 0.05
	النسبة	11,17	18,62	4,79	1,60	1,06	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	04	27	05	01	00	37			
	النسبة	2,13	14,36	2,66	0,53	0,00	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	07	03	01	02	00	13			
	النسبة	3,72	1,60	0,53	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	03	15	03	00	00	21			
	النسبة	1,60	7,98	1,60	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	20	27	00	00	00	47			
	النسبة	10,64	14,36	0,00	0,00	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	55	107	18	06	02	188			
	النسبة	29,26	56,91	9,57	3,19	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.10								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (35) يتّضح أنّ نسب الإجابة على العبارة التي تقول أنّ خطّة الدّرس تحدّد النّشاطات التّعلّمية التي يقوم بها المتعلّم قد تباينت من فئة إلى أخرى بين الموافقة وعدم الموافقة والفرق بينهما كبير جدا، فنجد أن 107 من أفراد العيّنة أجابوا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 56,91 %، وفي المقابل 3,19 % فقط من إجابات المبحوثين كانت بعدم الموافقة على العبارة، إنّ

هذا التّوزّع في الإجابات وتباينها تؤكّده قيمة اختبار التباين "ف" والتّي قدّرت بـــ 3.084 وهي قيمة دالة إحصائيا.

ونجد التباين في الإجابات واضحا خاصة بين الفئة الأولى والأخيرة، حيث جاءت الإجابات في الفئة الأولى بالموافقة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 18,62 % وعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %، أما الفئة التي تمثّل المعلّمين الّذين تبلغ سنوات خبرتهم من 20 سنة فما فوق ومن 15 إلى 20 سنة فهم مدركون بشكل كامل أنّ خطّة الدّرس تحدّد النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المعلّم وانعكس هذا في إجاباتهم، حيث أجاب 27 مبحوثا بالموافقة و20 مبحوثا بالموافقة بشدّة على أن خطّة الدّرس تحدّد النشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلّم، ونفس الشيء في الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة من 15 إلى 20 سنة حيث انعدمت فيها الإجابات بعدم الموافقة أو عدم الموافقة بشدة، لأنه إذا لم يتمّ تحديد أهم النشّاطات التّي سيقوم بها المتعلّم فإنّ الخطة ستكون ناقصة، لأنّ الدّور في العملية التّدريسية وفق المقاربة بالكفاءات ليس منحصرا في المعلّم فقط بل التّلميذ له مكانة متميّزة في هذه المقاربة، فكما يحدّد المعلّم مهامه ويعرفها جيّدا عليه كذلك أن يحدّد مهام المتعلّم، فالمعلمّ الذي يفكّر بهذه الطّريقة من شأنه أن ينظّم سير العملية التّعليمية فيكون عارفا منذ البداية لأدواره وأدوار المتعلّم، وأيضا يعتبر تحديد أهمّ النشاطات التي سيقوم بها المتعلّم منذ البداية في خطّة الدّرس دليل بشكل ضمني أنّ المعلّم قد فكّر في الفروق الفردية بين التّلاميذ ومنه فالنشاط الّذي سيقوم به التّلميذ سيتناسب و قدراته.

وبملاحظة المتوسّط الحسابي العام للعبارة المقدّر بـــ 4.10 نجده يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي أنّ أفراد العيّنة **يوافقون** على أنّ خطّة الدّرس تحدّد النّشاطات التّعليمية التي يقوم بها المتعلّم.

الجدول رقم (36): المعطيات الإحصائية لعبارة "يوظّف المعلّم الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	20	37	11	02	00	70	2.773	0.029	دال عند 0.05
	10,64	19,68	5,85	1,06	0,00	37,23			
من [05 – 10[	09	26	00	01	01	37			
	4,79	13,83	0,00	0,53	0,53	19,68			
من [10 – 15[	08	05	00	00	00	13			
	4,26	2,66	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	09	11	01	00	00	21			
	4,79	5,85	0,53	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	13	23	07	00	04	47			
	6,91	12,23	3,72	0,00	2,13	25,00			
المجموع	59	102	19	03	05	188			
	31,38	54,26	10,11	1,60	2,66	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.10							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتبّن من الجدول (36) أنّ أغلب الإجابات تراوحت بين الموافقة والموافقة بشدّة على العبارة التي تقول أنّ المعلمّ يقوم بتوظيف الوثيقة المرافقة في تحضير الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات، فنلاحظ أن الّذين أجابوا بالموافقة قدّرت نسبتهم بـــ 54,26 %، أمّا الّذين أجابوا بالموافقة بشدّة فنسبتهم تقدّر بـــ 31,38 %، كما نجد أن نسبة 10,11 % من المبحوثين أجابوا بالمحايدة على نص العبارة فيما قدّرت نسبة الّذين أجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على العبارة بمجموع 4,26 % للإجابتين.

ونلاحظ أن قيمة "ف" قدّرت بـــ 2.773 وهي قيمة دالّة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.05، وبالرّجوع إلى سنوات الخبرة فإننا نجد تباينا بين من أجابوا بالموافقة وعدم الموفقة في كلّ فئة ويظهر هذا التّباين خاصّة بين فئة سنوات خبرة من [10– 15[سنة ومن 20 سنة فما فوق حيث انعدم عدد المبحوثين الذين أجابوا بعدم الموافقة أو عدم الموفقة بشدة أو المحايدة في الفئة الثالثة

وهذا يدّل على قيمة الوثيقة المرافقة بالنّسبة لهم خاصّة أنّ أغلب إجاباتهم كانت لصالح الموافقة بشدّة على العبارة.

أما الفئة الأخيرة فقد فضّل سبعة مبحوثين فيها الإجابة بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 3,72 % وبعدم الموافقة بشدّة من خلال إجابات أربعة مبحوثين بنسبة تقدّر بـــ 2,13 % من مجموع 2,66 %، وهؤلاء لم يوافقوا بشدّة على أنّ المعلّم يقوم بتوظيف الوثيقة المرافقة في تحضير الدّروس لأنهم تعوّدوا على المنهاج وتمكّنوا من كلّ ما فيه من دروس واطّلعوا على الكثير من الوثائق المرافقة طيلة سنوات عملهم الطّويلة مما مكّنهم في الأخير من تحضير الدّروس دون العودة إلى هذه الوثائق، ولكنّ هذا لا يعني أنّ من لديهم سنوات خبرة طويلة لا يستعملون الوثيقة المرافقة بل العكس وجدنا ما نسبته 12,23 % يوافقون على أن المعلّم يوظّف الوثيقة المرافقة في إعداد الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات، وما نسبته 6,91 % أجابوا بالموافقة بشدّة على العبارة، حيث تعدّ الوثيقة المرافقة للمنهاج وسيلة من وسائل التّكوين المعززة للمنهاج، وضعت من طرف الوزارة المعنية قصد مساعدة المعلّمين على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا.

وتكمُنُ أهمية هذه الوثيقة في كونها تحدّد الإطار العام للتعّلم، وهي من هذا المنطلق تُرشد المعلّم إلى كيفيات التّناول لمكونات المنهاج، وتُقدِّم له أمثلة عملية حيّة يستعين بها في تنفيذ الدّرس ويَنسُج على منوالها حتّى يتحكّم في عملية التّدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ونلاحظ أنّ أكثر من يوظّف هذه الوثيقة هم الفئتين الأولى والثانية وذلك بحكم أنّ سنوات الخبرة لديهم قليلة مقارنة بالفئات الأخرى وهم بحاجة أكثر من غيرهم إلى استعمال الوثيقة المرافقة للمنهاج في تحضير الدّروس.

وبالرّجوع للمتوسّط الحسابي للعبارة نجده يساوي 4,10 وبالتالي فالمتوسط المرجح يقع ضمن المجال الرابع [3.40–4.20[أي **الموافقة** على العبارة (انظر الجدول 17).

الجدول رقم (37): المعطيات الإحصائية لعبارة "يقوم المعلّم بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكــفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	14	50	04	02	70	7.516	0.000	دال عند 0.05
	7,45	26,60	2,13	1,06	37,23			
من [05 – 10[	10	24	03	00	37			
	5,32	12,77	1,60	0,00	19,68			
من [10 – 15[	08	04	01	00	13			
	4,26	2,13	0,53	0,00	6,91			
من [15 – 20[	12	09	00	00	21			
	6,38	4,79	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	29	17	01	00	47			
	15,43	9,04	0,53	0,00	25,00			
المجموع	73	104	09	02	188			
	38,83	55,32	4,79	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.32						الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتبّن من المعطيات الإحصائية للجدول (37) أنّ أغلب الإجابات كانت بين الموافقة والموافقة بشدّة على العبارة الّتي تقول أنّ المعلمّ يقوم بانجاز المذكّرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات، فنلاحظ أنّ الّذين أجابوا بالموافقة قدّرت نسبتهم بـــ 55,32 %، أمّا الّذين أجابوا بالموافقة بشدّة فسبتهم تقدّر بـــ 38,83 %، كما نجد أن 9 مبحوثين أجابوا بالمحايدة على نص العبارة بنسبة تقدّر بـــ 4,79 %، فيما قدّرت نسبة الّذين أجابوا بعدم الموافقة بـــ 1,06 %، وانعدمت الإجابات بعدم الموافقة بشدّة على العبارة.

وبالرّجوع إلى متغيّر سنوات الخبرة فإننا نجد فروقا في الإجابات بين الفئتين أقل من خمس سنوات ومن 15 إلى 20 حيث انعدمت الإجابات بعدم الموافقة أو المحايدة عند فئة سنوات خبرة من [15 إلى 20[سنة وبميل للموافقة بشدّة على أن المعلّم يقوم بانجاز المذكّرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 6,38 %، ونلاحظ هذه الفروق أيضا بين الفئة الأولى والأخيرة حيث كانت أغلب الإجابات في الفئة الأخيرة للموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 15,43 %،

وبنفس الاتجاه تقريبا نجد الفروق بين الفئة الثانية من تتراوح سنوات خبرتهم بين الخمس والعشر سنوات وأولئك الذين لديهم سنوات خبرة أطول أي من عشرين سنة فما فوق.

فمذكّرة الدّروس تعتبر أمرا هامّا لكلّ معلّم ومعلّمة وبدونها لا يستقيم العمل في غرفة الصّف، وإعداد المذكرة وفق المقاربة بالكفاءات يجب أن يشمل عدّة نقاط أساسية بداية بوضعية الانطلاق التي يهدف من خلالها المعلّم إلى تهيئة أذهان التّلاميذ لتلقي الدّرس الجديد وجذب انتباههم وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، ثم على المعلّم أثناء إعداده لمذكرة درس ما وفق المقاربة بالكفاءات أن يخطط لمرحلة بناء التّعلمات التي يترجم فيها الأهداف الفعلية للدرس بواسطة أنشطة أو ما يسمى بوضعيات التّعلم، بعدها ينتقل لمرحلة الاستثمار التي يتمّ فيها قياس مدى فهم التلاميذ للدّرس وتدريبهم على تثبيت تلك المعلومات، فمراعاة هذه النّقاط أثناء التخطيط ثم الإعداد للدّرس يضمن إعداد مذكرة تربوية سليمة وذات فائدة بالنسبة للمعلّم.

والمبحوثون الّذين أجابوا بعدم الموافقة على هذه العبارة كانوا في فئة سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات بنسبة تقدّر بـــ 1,06 % ونرجع هذا لأنّهم لم يستوعبوا بعد مفهوم المقاربة بالكفاءات وربّما بدؤوا مهنة التّدريس منذ أشهر قليلة، وهذا من شأنه أن يضيّع عليهم الكثير من المنهجية في العمل، ويكون وصولهم إلى الأهداف من الدّرس في مدة زمنية أطول من غيرهم ممن يُعدّون المذكرات وفق المقاربة بالكفاءات.

وبملاحظة المتوسّط الحسابي العام للعبارة المقدّر بـــ 4,32 نجده يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] أي أن أفراد العيّنة **يوافقون بشدّة** على أنّ المعلّم يقوم بانجاز المذكّرة التّربوية وفق المقاربة بالكفاءات وهذا راجع لإدراكهم لأهمية هذه المقاربة وأنّ إعداد المذكرات وفقا لها سيسهّل عليهم عملية تنفيذ الدّرس فيما بعد.

الجدول رقم (38): المعطيات الإحصائية لعبارة "الأهداف في خطة الدرس المعد وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	09	19	21	16	05	70	1.258	0.288	غير دال
	النسبة %	4,79	10,11	11,17	8,51	2,66	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	05	12	10	10	00	37			
	النسبة %	2,66	6,38	5,32	5,32	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	04	03	04	01	01	13			
	النسبة %	2,13	1,60	2,13	0,53	0,53	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	06	06	04	03	02	21			
	النسبة %	3,19	3,19	2,13	60, 1	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	06	13	07	17	04	47			
	النسبة %	3,19	6,91	3,72	9,04	2,13	25,00			
المجموع	التكرار	30	53	46	47	12	188			
	النسبة %	15,96	28,19	24,47	25,00	6,38	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.22								المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من خلال الجدول (38) أنّ نسب الإجابات على العبارة التي تقول أنّ الأهداف في خطة الدرس المعدّ وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس كانت متقاربة بين الإجابة بالموافقة بنسبة قدّرت بـــ 28,18 %، وعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 25 %، فيما انعدمت الإجابات بعدم الموافقة بشدّة فلا توجد فروق بين احتمالات الإجابة يمكن أن نعزوها لمتغيّر الخبرة المهنية وهذا ما أكدته قيمة مستوى الدّلالة في اختبار التباين المقدّرة بـــ 0,288 وهي قيمة غير دالة، ففي كلّ فئة من فئات سنوات الخبرة نجد الإجابات تتوزع بين الموافقة بشدة والموافقة والمحايدة وعدم الموافقة، ولم يستطع المبحوثون في هذه العبارة أن يحدّدوا هل الأهداف في خطّة الدّرس المعدّ وفق المقاربة بالكفاءات قابلة للقياس أو غير قابلة للقياس؟ لذلك جاءت إجاباتهم موزّعة بهذا الشّكل.

إنّ المبحوثين الّذين أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة والمحايدة في هذه الفقرة لم يتمكّنوا بعد من إدراك المعنى الحقيقي للمقاربة بالكفاءات وهو نقص كبير لدى معلمينا في المدارس الابتدائية.

فالمعلّم في بداية كل خطة يضعها يقوم بتحديد الأهداف الّتي يريد الوصول إليها من ذلك الدّرس أو من تطبيقه لوضعية تعليمية معيّنة ويختار الوسائل والأدوات التي يستعملها لبلوغ الأهداف، وإذا

كانت هذه الأهداف غير قابلة للقياس كما أجاب المبحوثون فكيف يمكن التّأكد من الوصول لأهداف الدّرس من عدمه؟ والمقاربة بالكفاءات في الأساس هي عبارة عن قدرات ومهارات تترجم في شكل ممارسات هادفة وسلوكات قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير معلنة مسبقا يكفي أن يحقق المتعلّم فيها الحد الأدنى من التّحكم، فمن شروط صياغة الأهداف هو أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس، بمعنى أن يتضمن نتائج تعلّم يمكن قياسه.

ويلعب المعلّم دور الموجه والمسيّر لفعل التّعلم ثم يقيس مدى تمكّن المتعلّم من السّلوك المطلوب ويحدّد المقاييس مسبقا بحيث يكون الحكـم بمثابـة المؤشر الّذي يساعد المتعلّم على تعديل أو تصحيح انجاز سلوكه، وهذا ما أدركه المعلّمون الّذين أجابوا على العبارة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة.

وبالرّجوع إلى المتوسّط الحسابي العام للعبارة والمقدّر بـــ 3.22 نجده يقع في مجال المتوسّطات المرجّحة من]2.60 إلى 3.40[أي أنّ أفراد العينّة فضلوا الإجابة **بالمحايدة** على العبارة.

الجدول رقم (39): المعطيات الإحصائية لعبارة "يتمّ تحديد أساليب التّقويم في المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّخطيط للدرس"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
								اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	التكرار	11	47	07	03	02	70	3.692	0.006	دال عند 0.01
	النسبة %	5,85	25,00	3,72	1,60	1,06	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	05	31	00	00	01	37			
	النسبة %	2,66	16,49	0,00	0,00	0,53	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	06	06	01	00	00	13			
	النسبة %	3,19	3,19	0,53	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	08	13	00	00	00	21			
	النسبة %	4,26	6,91	0,00	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	23	16	07	01	00	47			
	النسبة %	12,23	8,51	3,72	0,53	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	53	113	15	04	03	188			
	النسبة %	28,19	60,11	7,98	2,13	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.12								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (39) أنّ 113 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أنّ أساليب التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات يتمّ تحديدها في بداية الإعداد للدّرس وذلك بنسبة تقدّر بـــ 60,11 %، فيما أجاب 53

مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 28,19 %، وهذه النّسب تدلّ على وعي المبحوثين بأهمية هذه العملية باعتبارها خطوة أساسية من خطوات التّخطيط للدّرس، حيث على المعلّم تحديد أساليب القياس والتّقويم من أجل معرفة مدى ومقدار تحقّق الأهداف والغايات التّعليمية المنشودة.

وبالرّجوع إلى متغير الخبرة المهنية نجد تباينا في الإجابات بين الموافقة وعدم الموافقة لدى الفئتين الأولى والأخيرة، فأفراد العيّنة في فئة الخبرة أقل من خمس سنوات كان اتجاههم أكثر نحو الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 25 %، أمّا من تتراوح سنوات خبرتهم العملية من عشرين سنة فما فوق فقد كانت إجاباتهم بالموافقة بشدة بنسبة تقدّر بـــ 12,23 %، كما ظهرت الفروق بين الفئتين في الإجابة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على العبارة، والملاحظ أن أكبر التكرارات بالنّسبة للذين لم يوافقوا ولم يوافقوا بشدّة على العبارة سجّلت لدى المعلّمين الّذين سنوات خبرتهم في العمل أقل وهذا لأن البعض منهم لا يدرك قيمة وأهمية تحديد أساليب التّقويم عند وضع خطّة الدّرس حيث يعتقد الكثير من المعلمين أن الدّرس ينتهي بانتهاء تقديم المعلومات وبالتالي فإنّهم يغفلون ذكر التقـــويم عند إعدادهم خطّة الدرس، كما قد يكتفي البعض بالأسئلة التي يوجهونها للتّلاميذ أثناء سير الدرس لإثارة المناقشات وحثّ الطّلاب على المشاركة فيها، ولكنّ التقويم له وظيفة أخـــرى وهـــي التّأكّد من أنّ الهدف التّعليمي قد تحقق، لذلك يجب أن تتضمّن خطة الدرس كمكوّن رئيســـي فيهـــا أساليب التقويم المناسبة التي سوف يستخدمها المعلّم وبطبيعة الحال تشمل هذه الأساليب ما يكفل معرفـــة مدى ما حققه التّلاميذ من أهداف الدرس.

وما يؤكّد وجود تباين في إجابات المبحوثين بين فئات سنوات الخبرة الأقصر والأطول هو قيمة الدلالة الإحصائية في اختبار "ف" والتي قدّرت بـــ 0.006 وهي قيمة دالة إحصائيا.

ويبّين المتوسّط الحسابي للعبارة المقدّر بـــ 4.12 والذي يقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أنّ أفراد العيّنة **يوافقون** على العبارة باعتبار أنّ التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتّصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التّقويم عن عيوب في المناهج أو الوسائل وبذلك يقدّم توصيات تعرض على التخطيط من أجل عملية المتابعة والتقويم من جديد وهكذا.

2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

نص الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (40): المعطيات الإحصائية لعبارة "يحرص المعلّم على استثارة الخبرات السّابقة للتّلاميذ قبل بداية الموقف التّعليمي الجديد"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	37	31	02	70	2.215	0.069	غير دال
	19,68	16,49	1,06	37,23			
من [05 – 10[	17	19	01	37			
	9,04	10,11	0,53	19,68			
من [10 – 15[	11	02	00	13			
	5,85	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20[	15	06	00	21			
	7,98	3,19	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	24	23	00	47			
	12,77	12,23	0,00	25,00			
المجموع	104	81	03	188			
	55,32	43,09	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.54					الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

توضّح البيانات الإحصائية في الجدول (40) أنّ أغلب المبحوثين أجابوا بالموافقة بشدّة على العبارة الّتي تقول أنّ المعلّم يحرص على استثارة الخبرات السابقة للتّلاميذ قبل بداية الدّرس الجديد بنسبة تقدّر بـــ 55,32 %، وأجاب 81 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 43,09 %، فيما نجد أنّ 03 مبحوثين فقط أجابوا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 1,60 %، ولم يجب أيّ مبحوث على العبارة بعدم الموافقة أو عدم الموافقة بشدة، وما يبّن عدم وجود تباين في إجابات المعلمين وأن أغلبها في كلّ فئات سنوات الخبرة كانت باتجاه الموافقة بشدة على العبارة هو قيمة "ف" التي بلغت 2,215 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وبالرّجوع إلى المتوسّط الحسابي للعبارة المقدّر بـــ 4.54 نجده يقع ضمن فئة المتوسطات المرجحة من [4.20 إلى 5] أي **الموافقة بشدّة** على العبارة وهذا دليل على أنّ المعلّمين مدركون لأهمية الانطلاق في تنفيذ الدّرس من استثارة الخبرات السّابقة للتّلاميذ، أي أنّ المعلّم يجب أن يتحقق من توافر المتطلّبات السابقة للتعلّم الجديد وهذا ما يسمّى بالتّهيئة للدّرس، وكما جاء في الجانب النظري لها دور مهم جدا فمن خلالها يثير المعلّم انتباه المتعلّمين إلى ما سوف يتعلموه كما تقدّم معنى واضحا للمفاهيم الجديدة وتعطي تكاملا للمتعلمين من خلال استرجاع الخبرات التي اكتسبوها في دروس سابقة وربطها بالدّرس الجديد.

الجدول رقم (41): المعطيات الإحصائية لعبارة "بإمكان المعلّم تقديم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	20	38	04	08	00	70	5.220	0.001	دال عند 0.05
	النسبة %	10,64	20,21	2,13	4,26	0,00	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	05	24	02	06	00	37			
	النسبة %	2,66	12,77	1,06	3,19	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	01	06	00	02	04	13			
	النسبة %	0,53	3,19	0,00	1,06	2,13	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	06	07	04	04	00	21			
	النسبة %	3,19	3,72	2,13	2,13	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	10	30	07	00	00	47			
	النسبة %	5,32	15,96	3,72	0,00	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	42	105	17	20	04	188			
	النسبة %	22,34	55,85	9,04	10,64	2,13	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.86								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (41) أنّ أكثر من نصف أفراد العينة أجابوا بالموافقة على العبارة التي تقول بأنّ المعلّم بإمكانه تقديم الدّرس في صورة وضعية مشكلة في كلّ المواد وهذا بنسبة تقدّر بـــ 55,85 %، فيما أجاب 42 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 22,34 %، وأجاب 20 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 10,64 %، أمّا الذين أجابوا بالمحايدة فقدّرت

نسبتهم بـــ 9,04 % ،كما نجد أقل نسبة كانت للإجابة بعدم الموافقة بشدّة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 2,13 %، ومن خلال هذه النّسب نلاحظ الفروق الكبيرة بين من أجابوا بالموافقة والموافقة بشدة والمحايدة وعدم الموافقة فقد توزعت اختيارات المستجوبين بين احتمالات الإجابة كلّها بنسب متفاوتة.

وتظهر هذه الفروق في إجابات المبحوثين بين المجوعات خاصة المجموعة الأولى التي تمثّل المبحوثين الذين تقدّر سنوات خبرتهم بأقل من خمس سنوات والمجوعة الأخيرة التي تمثل سنوات الخبرة في التعليم من عشرين سنة فما فوق حيث لم نجد في المجموعة الأخيرة ولا حالة إجابة بعدم الموافقة أو عدم الموافقة بشدّة عكس المجموعة الأولى التي أجاب فيها ثمانية مبحوثين بعدم الموافقة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 4,26 %، كما نلاحظ هذه الفروق بين الفئة الأولى وفئة سنوات الخبرة من 10 إلى 15 سنة، فانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدة في الفئة الأولى فيما أجاب أربعة مبحوثين في الفئة الثالثة بعدم الموافقة بشدة على أنّ المعلّم يقدّم الدّرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد، ولكنّ تقديم الدّروس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد ليس دائما الأنسب لأنّ هناك وضعيات أخرى يمكن للمعلّم أن يعتمدها أثناء تنفيذ الدّرس، فانتقاء وضعية معينة للتعليم والتعلّم يكون وفقا لشروط و ضوابط ولا يكون عملية ارتجالية أو خاضعة للصدفة، ومن تلك الشروط طبيعة الدرس أو الوحدة التّعليمية (طبيعة المادة) فالدّروس تختلف من مادة تعليمية إلى أخرى، وكذلك يخضع اختيار الوضعية سواء المشكلة أو غيرها إلى طبيعة الأهداف المبتغاة، فما هي الأهداف التي وضعها المعلّم في المرحلة السّابقة (مرحلة التّخطيط والإعداد)، وأخيرا طبيعة الوسائل التّعليمية المتوفرة لدى المعلّم.

ومنه نجد أن بعض المعلّمين الّذين أجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة على العبارة القائلة أنّ المعلّم يقدّم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد كان لديهم نظرة أشمل من أولئك الّذين وافقوا على العبارة ونجد أغلبهم في الفئات التي تمثّل سنوات خبرة أقل وذلك لأن هؤلاء استطاعوا الرّبط بين الوضعية والأهداف من الدّرس والوسائل التّعليمية وكذلك الفروق الفردية بين التّلاميذ فهي كلّها محدّدات لاختيار الوضعية التعّليمية التّعلمية.

وما يؤكد وجود هذا التّباين في إجابات المبحوثين بين الموافقة والمحايدة وعدم الموافقة هو قيمة "ف" التي بلغت 5,220 وهي قيمة دالة إحصائيا.

بالرّجوع للبيانات الإحصائية في الجدول (41) نجد أنّ قيمة المتوسّط الحسابي قدّرت بـــ 3.86 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[أي أنّ أفراد العيّنة **وافقوا** على العبارة التي تقول أنّ المعلّم يقدّم الدّرس في صورة وضعية مشكلة في كلّ المواد.

الجدول رقم (42): المعطيات الإحصائية لعبارة "يتطلب تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تشجيع الطلبة على انجاز بعض المشروعات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	20	40	07	03	70	5.360	0.000	دال عند 0.01
	النسبة	10,64	21,28	3,72	1,60	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	09	25	02	01	37			
	النسبة	4,79	13,30	1,06	0,53	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	09	04	00	00	13			
	النسبة	4,79	2,13	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	08	13	00	00	21			
	النسبة	4,26	6,91	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	25	22	00	00	47			
	النسبة	13,30	11,70	0,00	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	71	104	09	04	188			
	النسبة	37,77	55,32	4,79	2,13	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.29							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من خلال الجدول (42) الفروق الكبيرة في إجابات المبحوثين بين الموافقة والموافقة بشدّة من جهة وعدم الموافقة على العبارة من جهة أخرى ويؤكّد هذه الفروق قيمة اختبار "ف" التي بلغت 5.360 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01.

وقد أجاب 104 مبحوثا من أصل 188 بالموافقة على أنّ تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلّب تشجيع الطلبة على إنجاز بعض المشروعات بنسبة تقدّر بـــ 55,32 % ، وأجاب 71 معلمّا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 37,77 %، فيما نجد أنّ الذين لم يوافقوا على العبارة بلغت نسبتهم 2,13 % فقط، وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة.

وتظهر هذه الفروق في إجابات المعلّمين بين الفئة الأولى والفئة الثالثة وكذلك بين الفئة الأولى والأخيرة وبين الفئة الثانية والأخيرة، فقد وجدنا أنّ في الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة المهنية أقل من خمس سنوات تغلب فيها التّكرارات بالموافقة عكس فئة سنوات خبرة الأكبر (عشرين سنة فما فوق) فهم أكثر تأكيدا على العبارة من خلال ظهور أكبر تكرار لصالح الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر

بـــ 13,30 %، وتنعدم لدى هذه الفئة حالات الإجابة بالمحايدة أو عدم الموافقة، ونفس الشيء نجده في الفئات الرابعة والثالثة فكل المبحوثين الّذين يمثلون هذه الفئات موافقون على ضرورة تشجيع التلاميذ على تنفيذ بعض المشروعات، حيث تعتبر طريقة التعليم عن طريق المشروع جدا مهمّة في إطار المقاربة بالكفاءات التي تَعتبر المتعلّم محورا للعملية التعليمية، لذلك كان لزاما على المعلّمين استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تركّز على التّعلم النّشط ومنها إستراتيجية التّعليم القائم على المشروع التي تجعل للمتعلم دورا إيجابيا أثناء عملية التّعلم وخاصة عند تدريس المواد ذات الطاّبع التطبيقي، الأمر الذي يساعد التّلميذ على اكتساب مهارات الحياة التي تنمّي شخصيته وتكسبه التّوازن والقدرة على حل المشكلات واتّخاذ القرارات الصحيحة وتعزّز قدراته على التّوافق مع متطلبات العصر الحديث.

والمعلّمون الّذين فضّلوا الإجابة بالمحايدة أو عدم الموافقة على العبارة – وأغلبهم يتمركزون في فئات سنوات الخبرة الأقل– هم بحاجة إلى فهم لهذه الاستراتيجيات وضرورة تطبيقها في المناهج الجديدة ويقع عليهم مسؤولية تبنّي خطط تعليمية جديدة لإحراز النجاح، ولا يتأتّى هذا إلاّ من خلال تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات التّعلم النشط.

ويتبيّن من الجدول (42) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي **موافقة** أفراد العيّنة على أنّ تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلّب تشجيع الطّلبة على تنفيذ بعض المشروعات.

الجدول رقم (43): المعطيات الإحصائية لعبارة "ينطلق المعلّم من وضعية – مشكل(ة)– لبناء التّعلمات الجديدة"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	25	40	02	01	02	70	1.662	0.161	غير دال
	13,30	21,28	1,06	0,53	1,06	37,23			
من [05 – 10[	08	26	03	00	00	37			
	4,26	13,83	1,60	0,00	0,00	19,68			
من [10 – 15[	07	06	00	00	00	13			
	3,72	3,19	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	03	18	00	00	00	21			
	1,60	9,57	0,00	0,00	0,00	11,17			
من [05 – 10[	19	27	01	00	00	47			
	10,11	14,36	0,53	0,00	0,00	25,00			
المجموع	62	117	06	01	02	188			
	32,98	62,23	3,19	0,53	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.26							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (43) أنّ أغلب إجابات المبحوثين كانت بالموافقة على أنّ المعلّم ينطلق من وضعية –مشكل– لبناء التّعلمات الجديدة بنسبة تقدّر بـــ 62,23 %، وبالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 32,98 %، فيما نجد أن حالات المحايدة وعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة كانت نسبها قليلة جدا إذا ما قورنت بالنسب الأولى، وهذا يدّل على أنّ هناك اتّفاق في إجابات المبحوثين على أن الوضعية المشكل مهمّة جدا كوضعية انطلاق يمكن أن يبدأ بها المعلّم درسه، "فمهمة المدرس هي البدء بطريقة تجعل التّلميذ يشك في معارفه السابقة، وذلك من خلال الأخذ بالعوائق من طرف التلميذ عبر أمثلة مضادة أو صراعات سوسيو– معرفية والوصول به إلى لحظات التهديم الكامل لتصوراته القديمة ثم إعادة بنائها مره أخرى"، كما يقول الحسن اللحية في موضوعه حول "وضعية الانطلاق" المنشور عبر موقعه الالكتروني الرّسمي(1)، فالمعرفة وفق منظور هذه الوضعية

(1) الحسن اللحية: وضعية الاستكشاف او الانطلاق، تاريخ التّصفح 22 فيفري 2018 متوفر على الرابط الالكتروني:
http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_788.html

(المشكل) ليست معطى جاهز يأخذه التّلميذ من معلّمه بل يجب أن يبنيها من خلال وضعيات معيّنة والوضعية المشكل هي واحدة من الأساليب التي يستخدمها المعلّمون في المدارس الابتدائية لاستثارة الدافعية نحو التّعلّم لدى التّلاميذ.

كما أنّ المعرفة لا تحمل أي فائدة إذا تم تلقينها للتّلميذ ولم يبذل أي جهد في استكشافها وإعادة استثمارها في مواقف الحياة اليومية في وضعيات أخرى وهذا هو هدف المقاربة بالكفاءات.

والاتّفاق الذي ظهر في إجابات المعلّمين تؤكّده قيمة الدّلالة الإحصائية في اختبار تحليل التباين الأحادي والتي قدّرت بـــ 0.161 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وكذلك من خلال المتوسط الحسابي المقدّر بـــ 4.26 و الذي يدلّ على **الموافقة بشدّة** على العبارة بوقوعه ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] (أنظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (44): المعطيات الإحصائية لعبارة "يتيح المعلّم الوقت الكافي للتلميذ لحل المشكلة المقترحة في الدّرس"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	25	22	15	08	00	70	0.863	0.487	غير دال
	13,30	11,70	7,98	4,26	0,00	37,23			
من [05 – 10[	13	17	05	02	00	37			
	6,91	9,04	2,66	1,06	0,00	19,68			
من [10 – 15[	05	08	00	00	00	13			
	2,66	4,26	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	08	10	01	02	00	21			
	4,26	5,32	0,53	1,06	0,00	4,26			
من 20 سنة فما فوق	14	27	00	04	02	47			
	7,45	14,36	0,00	2,13	1,06	25,00			
المجموع	65	84	21	16	02	188			
	34,57	44,68	11,17	8,51	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.03							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من خلال الجدول رقم (44) توزّع الإجابات على كلّ الاحتمالات بين الموافقة أنّ المعلّم يتيح الوقت الكافي للتّلميذ لحل المشكلة المقترحة في الدّرس بنسبة تقدّر بـــ 44,6 %، والموافقة

بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 34,57 %، والمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 11,17 %، وعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 8,51 %، كما يوجد من بين أفراد العينّة من لم يوافق بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %، ففي كلّ فئات سنوات الخبرة نجد تقاربا كبيرا في عدد الذين أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة ولا نجد فروقا كبيرة بينهم.

فحلّ المشكلة يحتاج بالتأكيد إلى الوقت الكافي وبما أن المعلّم اختار وضعية المشكلة في تقديم درس ما فيجب عليه أن يعطي التّلاميذ الوقت الكافي لحلها، حيث تتمّ هذه العملية وفق خطوات محّددة مسبقا من طرف المعلّم (انظر الصفحة 173)، ولكنّ الوقت يجب أن يكون محّددا قبل البدء في العمل نظرا لأهميته فهو يعطي مؤشّرات على قدرات التّلاميذ، وربّما هذا ما دفع ببعض المبحوثين للإجابة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على العبارة لأنّه لو تمّ إعطاء الوقت الكافي لكلّ التلاميذ فإنّ هذا سيؤدي إلى تضييع الكثير من الوقت نظرا للفروق الفردية بينهم.

أما المبحوثون الّذين أجابوا بالمحايدة و عددهم 21 مبحوثا فنرجع موقفهم هذا إلى عدم إدراكهم وتمكّنهم من فهم بعض المفاهيم مثل: وضعية، مشكلة وحلّ مشكلة خاصة وأنّهم يتمركزون في الفئة الأولى والثانية أي من سنوات خبرتهم المهنية أقل.

من خلال قيمة مستوى الدلالة الإحصائية في هذه العبارة والمقدّرة بـــ 0.487 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وقيمة المتوسط الحسابي المقدّرة بـــ 4.03 والتي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[يمكن القول أنّ أغلب المبحوثين **موافقون** على العبارة التي تقول أن المعلّم يتيح الوقت الكافي لحلّ المشكلة من طرف التلميذ.

الجدول رقم (45): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية)"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	19	28	12	11	70	1.294	0.274	غير دال
	النسبة %	10,11	14,89	6,38	5,85	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	05	22	02	08	37			
	النسبة %	2,66	11,70	1,06	4,26	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	06	05	00	02	13			
	النسبة %	3,19	2,66	0,00	1,06	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	07	11	01	02	21			
	النسبة %	3,72	5,85	0,53	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	07	26	06	08	47			
	النسبة %	3,72	13,83	3,19	4,26	25,00			
المجموع	التكرار	44	92	21	31	188			
	النسبة %	23,40	48,94	11,17	16,49	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.79							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال البيانات الإحصائية في الجدول (45) يتّضح أنّ أفراد العينة لم يستطيعوا الاتفاق على إجابة واحدة حول العبارة الّتي تقول أنّ المعلّم يجد صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة حيث توزّعت إجاباتهم بين الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 48,94 % والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 23,40 %، فهؤلاء المعلّمون باختلاف سنوات خبرتهم بين الطويلة والقصيرة مازالوا يعانون من هذه المسألة، فدمج عناصر الكفاءات في كفاءة قاعدية ليس بالمهمّة السّهلة عند الكثير من المعلّمين لأنها مهارة تتطلب أن يستحضر المعلّم والتّلميذ معا مجموعة معيّنة من المعارف والمهارات تمّ تناولها في عدّة حصص أو في وحدة تعليمية ما، واستعمالها في موقف تعليمي أو تركيبها مع بعضها البعض لحلّ مشكلة معيّنة، ويتوقف هذا الأمر على خصائص المعلّم وقدراته من جهة وكذلك الفروق الفردية الموجودة بين التّلاميذ لفهم الوضعية الإدماجية من جهة أخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن 31 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة على أنّ المعلّم يجد صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية) بنسبة تقدّر بـــ 16,49 % وهذا لأن

البعض منهم تمكّن من هذه المهارة سواء من خلال التّكوين القاعدي أو التّكميلي الذي تلقوه وكذلك الدّورات التكوينية والوثائق المساعدة المعدّة من طرف الوزارة المعنية.

وبالرّجوع للجدول (45) نجد أنّ 21 مبحوثا أجابوا بالمحايدة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 11,17 % ويبدو أنّ هؤلاء لم يستطيعوا فهم معنى الكفاءة القاعدية أو عناصر الكفاءة أو إدماج مع أنّها مفاهيم محورية في المقاربة بالكفاءات ومن المفروض أنّ المعلّم عند وضعه للخطة سواء اليومية أو الفصلية أو السنوية يكون قد حدّد مجموعة من الكفاءات بداية بكفاءة حصة والكفاءة القاعدية والمرحلية والختامية، لكنّ المشكل حسب إجابات المعّلمين ليس في تحديد هذه الكفاءات و إنّما في تنفيذها.

وما يؤكّد عدم وجود فروق في إجابات المبحوثين والّتي يمكن أن نعزوها لمتغير الخبرة المهنية هو قيمة "ف" والمقدّرة بـــ 1,294 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

أما المتوسّط العام لإجابات المعّلمين فنجده يقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[أي أنّ أفراد العيّنة **يوافقون** على العبارة القائلة أنّ المعلّم يجد صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات (الكفاءة القاعدية).

الجدول رقم (46): المعطيات الإحصائية لعبارة "أسلوب حل المشكلات هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	التكرار	26	34	05	05	70	1.850	0.121	غير دال
	النسبة %	13,83	18,09	2,66	2,66	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	10	15	05	07	37			
	النسبة %	5,32	7,98	2,66	3,72	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	01	10	00	02	13			
	النسبة %	0,53	5,32	0,00	1,06	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	04	10	07	00	21			
	النسبة %	2,13	5,32	3,72	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	08	32	07	00	47			
	النسبة %	4,26	17,02	3,72	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	49	101	24	14	188			
	النسبة %	26,06	53,72	12,77	7,45	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.98							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (46) أنّ 101 من المبحوثين يوافقون على العبارة القائلة أنّ أسلوب حلّ المشكلات هو الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة تقدّر بـــ 53,72 %، و49 معلّما يوافقون بشدّة على العبارة، ونلاحظ أنّ هذا الاتّجاه في الإجابات كان في كلّ فئات سنوات الخبرة، ولم نجد فروقا بين الفئات وهذا ما أكّدته قيمة الدلالة الإحصائية في اختبار التباين الأحادي و المقدّرة بـــ 0,121 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

فأغلب المعلّمين يرون أنّ أسلوب حلّ المشكلات هو الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات وهذا للأهمية التي تحتلها هذه الإستراتيجية في مجال التّعليم حيث تعمل على تنمية التفكير الناقد والتأملي للتّلاميذ كما تنمّى روح التّعاون والعمل الجماعي لديهم، وتراعي هذه الطريقة في تنفيذ الدّرس الفروق الفردية بين التّلاميذ كما تراعي ميولهم واتجاهاتهم و هي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة وأهداف المقاربة بالكفاءات.

كما أنّ هذا الأسلوب في التّفكير والبحث لحل مشكلة معيّنة من شأنه أن يزيل حالة التّوتر التي يعاني منها التّلاميذ داخل الصّف وينفقون طاقاتهم في العملية التّعليمية، كما من شأنه أن يساهم في

تنمية القدرات العقلية لدى التّلاميذ ممّا يسمح لهم بمواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط المدرسة أو خارجها.

ونجد من خلال الجدول أنّ 24 مبحوثا أجابوا بالمحايدة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 12,77 % وذلك لعدم معرفتهم بالطرق والأساليب الأنسب في عملية التّعليم لأنّ الحكم صعب خاصّة في ظلّ التّنوع الكبير للوضعيات التعّليمية التي تستخدم في تنفيذ الدّرس.

كما أجاب 7,45 % من المبحوثين بعدم الموافقة على العبارة فبالنسبة لهم أسلوب حل المشكلات ليس الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات باعتبار أن هناك أساليب أخرى قد تكون الأنسب أو لأن الأسلوب يختلف حسب الهدف من الدّرس و طبيعة المادة الدّراسية كذلك.

ويتبيّن من الجدول (46) أنّ قيمة المتوسط الحسابي المقدّرة بـــ 3.98 تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي **موافقة** أفراد العيّنة على أنّ أسلوب حلّ المشكلات هو الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (47): المعطيات الإحصائية لعبارة "تثير الوضعية المشكلة في المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	39	27	02	00	02	70	5.699	0.000	دال عند 0.05
	20,74	14,36	1,06	0,00	1,06	37,23			
من [05 – 10[	07	21	08	01	00	37			
	3,72	11,17	4,26	0,53	0,00	19,68			
من [10 – 15[	09	02	02	00	00	13			
	4,79	1,06	1,06	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	10	09	02	00	00	21			
	5,32	4,79	1,06	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	31	15	01	00	00	47			
	16,49	7,98	0,53	0,00	0,00	25,00			
المجموع	96	74	15	01	02	188			
	51,06	39,36	7,98	0,53	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.39							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يلاحظ من الجدول (47) أنّ أغلب إجابات المبحوثين كانت باتّجاه الموافقة بشدّة والموافقة على أنّ الوضعية المشكلة تثير في المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم وذلك بنسبة تقدّر بـــ 51,06 % للإجابات

بالموافقة بشدّة، و39,63 % للإجابات بالموافقة، وفي المقابل نجد فرقا كبيرا بين هذه النسب ونسبة المعلّمين الذين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %.

وبالرّجوع إلى سنوات الخبرة نجد أنّ الاختلاف ظهر في الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات والفئة التي تمثّل سنوات الخبرة من 20 سنة فما فوق، فنجد أنّ أغلب إجابات الفئة الأولى كانت بالموافقة على العبارة، فيما نجد أن أغلب إجابات الفئة الأخيرة كانت بالموافقة بشدّة على العبارة.

وكذلك نلاحظ هذا التباين بين من أجابوا بالموافقة و الموافقة بشدّة في الفئة التيّ تمثّل سنوات الخبرة من خمس سنوات إلى عشرة وفي الفئة الأخيرة التي انعدمت فيها حالات الإجابة بعدم الموافقة، وهذا لإدراك هذه الفئة لأهمية الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات بإثارة الدّافعية نحو التّعلم لدى المتعلّمين، فالمعلّم يضع التّلاميذ في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنهم بهدف الوصول إلى المعرفة وليس بتلقين المعرفة، وهذا من شأنه أن يخلق حالة من الاتّزان المعرفي لدى التّلميذ طالما أنّه من قام بحل المشكلة أو الإجابة أو الاكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو الفهم أو الحل، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلّق بالمشكلة.

أمّا المبحوثين الذين أجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة فكان عددهم قليل مقارنة بمن أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة وكلّهم في الفئتين الأولى والثانية ويرجع ذلك لعدم إدراكهم لأهمية الوضعية المشكل من جهة وقلة خبرتهم من جهة ثانية.

وما يؤكد وجود فروق كبيرة في إجابات المبحوثين بالموافقة وعدم الموافقة على العبارة هو قيمة "ف" التي بلغت 5.699 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، كما نجد أن قيمة المتوسّط الحسابي تساوي 4,39 وهي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] وهو ما يدلّ أنّ أفراد العيّنة **موافقون بشدّة** على أن الوضعية المشكلة تثير عند المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم.

الجدول رقم (48): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصف"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	39	16	09	04	02	70	2.279	0.062	غير دال
	20,74	8,51	4,79	2,13	1,06	37,23			
] من 05 – 10]	21	16	00	00	00	37			
	11,17	8,51	0,00	0,00	0,00	19,68			
] من 10 – 15]	12	00	00	01	00	13			
	6,38	0,00	0,00	0,53	0,00	6,91			
] من 15 – 20]	16	04	01	00	00	21			
	8,51	2,13	0,53	0,00	0,00	11,17			
20 سنة فما فوق	25	17	00	02	03	47			
	13,30	9,04	0,00	1,06	1,60	25,00			
المجموع	113	53	10	07	05	188			
	60,11	28,19	5,32	3,72	2,66	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.39							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من خلال الجدول (48) أنّ أغلب المبحوثين في كلّ سنوات الخبرة أجابوا بالموافقة بشدّة على أنّ المعلّم يجد صعوبة في التّعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصف بنسبة تقدّر بــ 60,11 %، وبالموافقة بنسبة تقدّر بــ 28,19 %، فالاكتظاظ داخل القسم لا يساعد على إعادة هيكلة الوضعية ويصعب على المعلّم مراقبة التّلميذ داخل القسم مراقبة جيدة ومستمرة مما يجعل العمل التربوي يقوم في بعض الأحيان على الارتجالية والعشوائية، كما لا يمكن للمعلّم التّأكّد من استيعاب التّلميذ للدّرس إذا لم يبادر بطلب الإعادة، ورغم أنّ المقاربة بالكفاءات تستدعي عددا قليلا من التّلاميذ داخل قاعات الصّف وذلك لتطبيق الوضعيات المختلفة في تنفيذ الدّرس بالشكل الجّيد وإتاحة الفرصة لكلّ التّلاميذ بالمشاركة في العملية التّعليمية التّعلّمية على أساس أنّ التّلميذ هو محور هذه العملية في المقاربة بالكفاءات، إلا أنّ مدارسنا الابتدائية لازالت تعرف الاكتظاظ الكبير داخل الأقسام وهذا سيصعّب على المعلّم أداء دوره على أكمل وجه وسوف يحرم الكثير من التّلاميذ حقهم في المشاركة وإبداء الرّأي ولن يكون الجوّ مناسبا لهم للإبداع و إظهار بعض القدرات.

وما يؤكّد اتّفاق المعلّمين على هذه العبارة بصفة عامة هي قيمة اختبار "ف" المقدّرة بـــ 2.279 عند مستوى الدّلالة 0.062 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ويظهر اتجاه المبحوثين نحو **الموافقة بشدّة** على أنّ المعلّم يجد صعوبة في التّعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ داخل القاعة من خلال المتوسط الحسابي العام للعبارة الذي يقدّر بـــ 4.39 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] (أنظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (49): المعطيات الإحصائية لعبارة "يخلق المعلّم جوا من الحرية للتّلاميذ أثناء تقديم الدّرس"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	27	38	02	03	70	1.368	0.247	غير دال
	14,36	20,21	1,06	1,60	37,23			
] من 05 – 10 [	18	19	00	00	37			
	9,57	10,11	0,00	0,00	19,68			
] من 10 – 15 [	07	06	00	00	13			
	3,72	3,19	0,00	0,00	6,91			
] من 15 – 20 [	11	10	00	00	21			
	5,85	5,32	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	19	27	01	00	47			
	10,11	14,36	0,53	0,00	25,00			
المجموع	82	100	03	03	188			
	43,62	53,19	1,60	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.39						الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (49) أن 100 مبحوثا أجابوا بالموافقة على العبارة التي جاء نصّها "يخلق المعلّم جوا من الحرّية للتّلاميذ أثناء تقديم الدّرس" بنسبة تقدّر بـــ 53,19 %، وأجاب 82 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 43,62 %، فيما كان عدد الذين أجابوا بالمحايدة وعدم الموافقة على العبارة متساويا بنسبة 1,60 % لكل واحد من الاحتمالين، وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

وتبيّن هذه النتائج عدم وجود تباين في إجابات المبحوثين في الإجابة على العبارة تعود لمتغيّر سنوات الخبرة وهذا ما أكدته قيمة "ف"، حيث يتّفق أغلب المبحوثين وفي كلّ سنوات الخبرة على أنّ من واجب المعلّم خلق جوّ من الحرية للتّلميذ أثناء الحصّة، وتعتبر من الصّفات التي يجب أن يتحلىّ بها كلّ معلّم خاصّة أثناء تنفيذ الدّرس في ظل المقاربة بالكفاءات، فعملية التّدريس كما جاء في الجانب النظري ينبغي أن تقوم على أساس فعالية المتعلّم ونشاطاته وكيفية ربط ذلك كلّه بتفكيره وليس بتفكير المعلّم مع إعطاء الحرّية للمتعلّم والتي يستطيع من خلالها التّوصل لتحقيق الأهداف التّربوية تحت إشراف وتوجيه المعلّم.

ومنه فأفراد العيّنة **يوافقون بشدّة** على أنّ المعلّم يخلق جوّا من الحرية للتلاميذ أثناء الحصة وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي تقدّر بـــ 4,39 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [4.20 إلى 5].

الجدول رقم (50): المعطيات الإحصائية لعبارة "يشجّع المعلّم المتعلّمين على التّحاور وطرح الأسئلة فيما بينهم"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	37	30	03	70	1.418	0.230	غير دال
	19,68	15,96	1,60	37,23			
من [05 – 10]	15	22	00	37			
	7,98	11,70	0,00	19,68			
من [10 – 15]	10	03	00	13			
	5,32	1,60	0,00	6,91			
من [15 – 20]	08	13	00	21			
	4,26	6,91	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	28	17	02	47			
	14,89	9,04	1,06	25,00			
المجموع	98	85	05	188			
	52,13	45,21	2,66	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.49					الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (50) يتبيّن أنّ نسبة 52,13 % من إجابات أفراد العيّنة كانت بالموافقة بشدّة أن المعلّم يشجّع المتعلمين على التّحاور وطرح الأسئلة فيما بينهم، وأجاب 85 مبحوثا بالموافقة

على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 45,21 %، وانعدمت تماما حالات الإجابة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة.

فالمقاربة بالكفاءات قائمة على أساس فتح المجال أمام التّلميذ ليكون عنصرا فاعلا في العملية التّعليمية وعن طريق تشجيعه على التّحاور وطرح الأسئلة مع زملائه، وبهذا يضمن المعلّم توسيع مدارك تلاميذه وتنمية أفكارهم لأنهم يصلون إلى المعلومات والمفاهيم بأنفسهم بدلا من أن يطرحها المعلّم عليهم بصفة جاهزة وبذلك تصبح أكثر ثباتا ورسوخا في أذهانهم.

كما أنّ هذا الفعل الذي يقوم به المعلّمون أثناء تنفيذ الدّرس من شأنه أن يساهم في تكوين شخصية سوية ومستقلة للتّلاميذ تجعلهم يعتمدون على أنفسهم في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشكلاتهم وهذا يساعد المعلّمين كذلك على تحديد مشكلات تلاميذهم والعمل على حلّها.

وتكمن أهمية فتح التّحاور بين المعلّم و التّلميذ وبين التّلاميذ أنفسهم في اكتسابهم لمهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين مثل مهارات: الكلام والتعبير والإنصات وإدارة الحوار وكلّها مهارات لا يمكن أن يكتسبها التّلميذ إذا كان المعلمّ يمارس أسلوب التّسلّط في إدارة صفّه ويمنع التّلاميذ من المشاركة والحوار وإبداء الرأي.

إذا فأفراد العيّنة مدركون جيدا لأهمية تشجيع الطّلاب على التّحاور وطرح الأسئلة فيما بينهم وهذا ما ظهر في إجاباتهم والتي لم نجد فيها فروقا بين فئات سنوات الخبرة الأطول والأقل ويؤكّد هذا قيمة الدلالة الإحصائية في اختبار التّباين والتي تقدّر بـــ 0.230 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

كما نلاحظ من الجدول رقم (50) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 4,49 تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [4.20 إلى 5] أي أنّ أفراد العينة **موافقون بشدّة** على العبارة.

الجدول رقم(51): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية)

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	التكرار	03	35	23	05	04	70	4.768	0.001	دال عند 0.05
	النسبة %	1,60	18,62	12,23	2,66	2,13	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	04	12	12	09	00	37			
	النسبة %	2,13	6,38	6,38	4,79	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	05	03	04	02	00	13			
	النسبة %	2,66	1,60	1,60	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	03	16	00	02	00	21			
	النسبة %	1,60	8,51	0,00	1,06	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	12	27	05	01	02	47			
	النسبة %	6,38	14,36	2,66	0,53	1,06	25,00			
المجموع	التكرار	27	93	43	19	06	188			
	النسبة %	14,36	49,47	22,87	10,11	3,19	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.62								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

وجدنا في الجدول رقم (45) أنه لا توجد فروق في إجابات المعلّمين أن المعلّم يجد صعوبة في إدماج عناصر الكفاءة الواحدة (الكفاءة القاعدية)، ولكنّ الأمر مختلف فيما يخص إجابات المبحوثين حول نص العبارة التالي: يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية)، فقد تباينت الإجابات بين الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 49,4 %، والمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 22,87 % والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 14,36 %، وأجاب 19 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 10,11 %، و06 مبحوثين أجابوا بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 3,19 %.

ونلاحظ من الجدول (51) أنّ قيمة "ف" بلغت 4.768 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، ويظهر التباين في الإجابات خاصّة بين الفئة الأولى والثانية من جهة والفئة الأخيرة من جهة أخرى، فنلاحظ أنّ المبحوثين الّذين تتراوح سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات والمبحوثين الذين تتراوح سنوات خبرتهم في العمل من 5 إلى 10 سنوات كانت احتمالات

المحايدة لديهم كبيرة، ففي الفئة الأولى نجد 23 مبحوثا أجابوا بمحايد بنسبة تقدّر بـــ 12,23 %، وفي الفئة الثانية نجد تباينا بين من أجابوا بالموافقة بشدّة وعددهم 04 وبين من أجابوا بالمحايدة وعددهم 12 مبحوثا، ونرجع إجابات المبحوثين هذه إلى أنّ مفهوم الكفاءة المرحلية ربما يعتبر من المفاهيم الغامضة بالنّسبة للمعلمين الّذين لم يقضوا سنوات طويلة في مجال التّعليم وورغم جهود الوزارة المعنية في تقديم دورات تكوينية لصالح هؤلاء قبل التّوظيف ولكن موقف المعلّمين من هذه العبارة يؤكّد المشكل الّذي يعانون منه، والعكس نجده عند المعلمين الذين قضوا سنوات خبرة أطول في مجال التّعليم (عشرون سنة فما فوق) فرغم أنّ أغلب إجاباتهم كانت بالموافقة والموافقة بشدّة على العبارة ولكن احتمالات الإجابة بالمحايدة كانت أقل إذا ما قورنت بالفئتين الأولى والثانية فبعد سنوات العمل الطويلة في مجال التّدريس استطاعوا فعلا أن يحكموا على الصعوبة التي يجدها المعلّم في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية).

وكما جاء في الجانب النّظري فالكفاءة المرحلية تتشكّل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية قد تدوم شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا، فإذا كان المعلّم يجد صعوبة في إدماج كفاءة تتعلّق بمجموعة من الحصص فكيف بإدماج كفاءات المادة لشهر أو ثلاثي أو سداسي؟ والسبب هنا لايرجع للمعلّم لوحده ولكنّ عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة وكذلك كثافة البرنامج الدّراسي وضيق الوقت هي أسباب أدّت بالمعلّمين إلى الإجابة بهذه الطريقة.

ومن خلال المتوسط الحسابي للعبارة والذي يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[يتبيّن أنّ أفراد العينة يوافقون على أنّ المعلّم يجد صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية).

الجدول رقم (52): المعطيات الإحصائية لعبارة "أسلوب التعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	38	16	12	02	02	70	1.860	0.119	غير دال
	20,21	8,51	6,38	1,06	1,06	37,23			
من [05 – 10[	11	16	06	04	00	37			
	5,85	8,51	3,19	2,13	0,00	19,68			
من [10 – 15[	03	08	00	02	00	13			
	1,60	4,26	0,00	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20[	07	04	08	02	00	21			
	3,72	2,13	4,26	1,06	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	20	21	05	01	00	47			
	10,64	11,17	2,66	0,53	0,00	25,00			
المجموع	79	65	31	11	02	188			
	42,02	34,57	16,49	5,85	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.11							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من الجدول (52) أن قيمة "ف" قد بلغت 1,860 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، فقد كانت نسب الإجابات على العبارة قريبة جدا بين من أجابوا بالموافقة بشدة بنسبة تقدّر بـــ 42,02 %، ومن أجابوا بالموافقة بنسبة تقدّر بـــ 34,57 %، كما أجاب 31 مبحوثا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 16,57 %.

فنلاحظ أنّ الّذي أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة على العبارة يرون في أسلوب التّعلم التّعاوني طريقة مناسبة في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات لأنّ التّلميذ في حالة التّعلم التّعاوني يكتسب مهارات التّحدث والتّعبير وتبادل الآراء واحترامها، ويوفر هذا الأسلوب للتّلميذ مناخا مناسبا لتثبيت التّعليم عندما يقوم بالتّعاون مع زملائه ضمن مجموعات صغيرة يكون فيها لكلّ تلميذ دور ومكانة خاصة، كما أنّه يساهم في تحسين مستوى التّلاميذ ويعالج الضعف عند بعضهم أحسن من التّعلم الفردي.

ويبدو أنّ بعض المعلّمين ممّن فضّلوا الإجابة بالمحايدة على نص العبارة في أغلب فئات سنوات الخبرة لم يستطيعوا الحكم على مناسبة طريقة التعلّم التّعاوني من عدمها باعتبار أنّ استعمال هذه

الطّريقة لا يكون بصفة دائمة و إنما يكون في حالات قليلة وفي بعض الدّروس، ولكي يتمّ الحكم على نجاعة طريقة ما من عدمها فيجب أن يتمّ تطبيقها بشكل دائم ومستمر ولفترة طويلة حتى نحكم عليها.

ويبيّن الجدول (52) أنّ 11 مبحوثا أجابوا بعدم الموافقة على أن التّعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة تقدّر بـــ 5,85 %، وأجاب مبحوثان اثنان (02) بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 % وذلك لصعوبة تطبيق هذا الأسلوب فـــي الفصل بحكم كثرة المواضيع وضيق الوقت المخصص لكلّ مادة أو لكلّ درس والمعلّم ملزم بإنهاء البرنامج في فترة محدّدة، فالتّعلّم التعاوني يمرّ بمراحل تحتاج لوقت طويل أطول من غيره من الطّرق في عملية التّنفيذ، حيث يبدأ الأستاذ بتشكيل مجموعات من التلاميذ بطريقة مناسبة، ثم تكليف المجموعة بحل إشكالية معينة وتوزيـــع المهام على أفراد المجموعة، ثم يقيس مدى التفاعل وتبادل المعارف بين التّلاميذ ومدى شعور التلاميذ بالمسؤولية نحو أنفسهم والآخرين وهذه المراحل كلّها تحتاج للكثير من الوقت، ومن خلال الدراسة المشابهة التي قدّمها الأستاذ عبد الباسط هويدي بعنوان "الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات" فقد توصّل في نتائج بحثه أنّ المعلمين لا يحبّذون العمل بأسلوب التّعلم التّعاوني لأنه مهدر للوقت[1].

وبالرّجوع إلى إحصائيات الجدول (52) نجد أنّ المتوسط الحسابي للعبارة يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي **موافقة** أفراد العينة على عبارة أسلوب التّعلم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات.

(1) عبد الباسط هويدي: **مرجع سبق ذكره**، ص 237

الجدول رقم(53): المعطيات الإحصائية لعبارة "أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	34	27	06	01	01	70	0.789	0.534	غير دال
	18,09	14,36	3,19	0,53	1,06	37,23			
من [05 – 10[	11	19	03	04	00	37			
	5,85	10,11	1,60	2,13	0,00	19,68			
من [10 – 15[	08	02	01	02	00	13			
	4,26	1,06	0,53	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20[	08	10	03	00	00	21			
	4,26	5,32	1,60	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	20	23	02	02	00	47			
	10,64	12,23	1,06	1,06	0,00	25,00			
المجموع	81	81	15	09	02	188			
	43,09	43,09	7,98	4,79	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.22							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من الجدول (53) أن قيمة "ف" قد بلغت 0,789 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ففي كلّ فئات سنوات الخبرة نجد التّكرارات جدا متقاربة واتجاهات المبحوثين نحو العبارة لا تختلف كثيرا، فقد أجاب 81 مبحوثا بالموافقة بشدّة على أنّ أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات بنسبة تقدّر بـــ 43,09 %، وبنفس النسبة أجاب المبحوثون بالموافقة، فقد جاء هذا الأسلوب كطريقة تدعو إلى تعاون المتعلّمين وإلى تضافر جهودهم لتحقيق التّعلّم المخطّط له بصورة منظّمة، وتعدّ المهارات التّعاونية التي يكتسبها التّلاميذ من خلال تعلّمهم بأسلوب التّعلم التعاوني مخرجات تعلّمية مهمّة ترتبط بنجاحهم في حياتهم المستقبلية استنادا إلى ما تمكّنوا من تحقيقه في جانب التوافق مع الآخرين والمهارات المكتسبة، فمهارات الحوار والتواصل وكذلك التّفكير بطريقة جماعية كلّها مهارات يحتاجها التّلميذ في حياته اليومية سواء في الأسرة أو خارجها، وحل المشكلات عن طريق التّعلّم التّعاوني داخل المدرسة يمكّن التّلاميذ من مجابهة أي مشكلة تواجههم فيما بعد في حياتهم اليومية.

ويتّضح من قيمة المتوسّط الحسابي التي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] أنّ أفراد العيّنة **موافقون بشدّة** على أنّ أسلوب التّعلم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات.

الجدول رقم (54): المعطيات الإحصائية لعبارة "يعتمد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على توفر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	12	40	08	10	70	13.026	0.000	دال عند 0.05
	6,38	21,28	4,26	5,32	37,23			
من [05 – 10[	12	25	00	00	37			
	6,38	13,30	0,00	0,00	19,68			
من [10 – 15[	08	05	00	00	13			
	4,26	2,66	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	12	08	01	00	21			
	6,38	4,26	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	29	17	01	00	47			
	15,43	9,04	0,53	0,00	25,00			
المجموع	73	95	10	10	188			
	38,83	50,53	5,32	5,32	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.23						الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (54) أنّ قيمة "ف" بلغت 13,026 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، وتظهر الفروق في الإجابات بين الفئة الأولى وباقي الفئات الأخرى حيث نلاحظ تباينا كبيرا في الفئة الأولى بين من أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 21,28 % و06,38 على التوالي، وكذلك الفرق في عدد الذين أجابوا بالمحايدة وعدم الموافقة في الفئة الأولى والفئات الأخرى، حيث نجد أن الذين أجابوا بعدم الموافقة في الفئة التي تمثّل المبحوثين الذين تبلغ سنوات خبرتهم المهنية أقل من خمس سنوات بلغ عددهم 10 مبحوثين بنسبة تقدّر بـــ 5,32 %، فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة على العبارة في الفئات الأخرى.

فنلاحظ أنّه في أغلب الفئات يتفق المبحوثون على أهمية توقر الوسائل التّعليمية اللازمة لنجاح عملية تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات و ذلك ما عكسته نسبة 50,53 % للإجابات بالموافقة ونسبة تقدّر بـــ 38,83 % للإجابات بالموافقة بشدّة، حيث تعد الوسائل التعليمية من الأركان الأساسية لخطة أيّ درس من الدّروس لأنّ لها دور فعال في إنجاح العملية التعليمية إذ تساعد على إثارة اهتمام المتعلّم وجلب انتباهه إلى موضوع الدّرس وتشويقه للتّعلم، كما أنها تكسر الرتابة التي يعاني منها كلّ من المعلّم والمتعلّم وتعمل على توفير طرائق تعليمية ناجحة تنمّي حواس المتعلّمين، بالإضافة إلى اختصار الوقت و الجهد.

كما أنّ المقاربة بالكفاءات تحتاج لوسائل تعليمية وجب توافرها لتتمّ العملية التّعليمية بشكلها المطلوب وذلك بتوفير التكنولوجيات الحديثة بتجهيز المدارس الابتدائية بمكتبات متنوّعة وبقاعات الانترنيت وهذا ما يتطلّبه نظام الجودة في التّعليم كذلك.

وبالنّسبة للمعلّمين الّذين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة بأنّ تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على توقر وسائل تعليمية خاصّة لنجاحه فربّما لإدراكهم صعوبة توفير تلك الوسائل في المدارس الابتدائية من قبيل أجهزة الكمبيوتر والمجهر وأجهزة العرض الضوئي والوسائل اللازمة لنشاط التربية البدنية وقاعات المسرح والرسم، وأنّه على المعلّم أن يكيّف دروسه حسب الوسائل المتوفرة ولا يمكن أن نحكم على نجاح المقاربة بالكفاءات أو فشلها فقد بسبب عدم توقر الوسائل التعليمية.

ونظرا للأهمية التي تحتلها الوسائل التّعليمية في العملية التّعلِيمية التّعلُّيمية فإنّ أغلب المبحوثين أجابوا **بالموافقة بشدّة** على أنّ تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على توقّر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه وهذا ما أكّدته قيمة المتوسط الحسابي العام للعبارة والمقدّرة بـــ 04,23 وتقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] (أنظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (55): المعطيات الإحصائية لعبارة "ينطلق المعلّم من وضعية ختامية لبناء التّعلّمات الجديدة"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	17	33	15	05	70	0.975	0.423	غير دال
	النسبة	9,04	17,55	7,98	2,66	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	08	19	04	06	37			
	النسبة	4,26	10,11	2,13	3,19	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	06	05	00	02	13			
	النسبة	3,19	2,66	0,00	1,06	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	07	11	03	00	21			
	النسبة	3,72	5,85	1,60	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	10	29	03	05	47			
	النسبة	5,32	15,43	1,60	2,66	25,00			
المجموع	التكرار	48	97	25	18	188			
	النسبة	25,53	51,60	13,30	9,57	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.93							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

نلاحظ من الجدول (55) أن إجابات المبحوثين توزّعت بين الموافقة على أن المعلّم ينطلق من وضعية ختامية لبناء تعلّمات جديدة بنسبة تقدّر بـ 51,60 %، والموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـ 25,53 %، والمحايدة بنسبة تقدّر بـ 13,30 %، وعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـ 9,57 %، وانعدمت حالات عدم الموافقة بشدّة على هذه العبارة .

ويبّين الجدول أن قيمة "ف" التي بلغت 0,975 غير دالة إحصائيا، ففي كلّ سنوات الخبرة نجد تكرارات متقاربة بين الّذين أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة وحتى بين الّذين أجابوا بعدم الموافقة، وما يمكن قوله هنا أن المعلّمين لازالوا يعانون من نقص كبير في التّفريق بين المفاهيم المستخدمة في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنّ 145 مبحوثا في كلّ سنوات الخبرة أجابوا بالموافقة والموافقة بشدّة على العبارة التي تقول أنّ المعلّم ينطلق من وضعية ختامية لبناء تعلّمات جديدة وهذا ما تؤكّده قيمة المتوسط الحسابي العام للعبارة والمقدّر بـ 3,93 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي **الموافقة** على أنّ المعلّم ينطلق من وضعية

ختامية لبناء تعلّمات جديدة، ولكن و بما أننا نتحدّث عن الانطلاق في تنفيذ الدّرس فنحن هنا بصدد الحديث عن وضعية الانطلاق وليس وضعية ختامية، فمن وضعية الانطلاق يتمّ وضع المتعلمين في سياق الدرس الجديد ورصد تمثّلاتهم ومواجهتها بهدف إحداث خلخلة معرفية فيها، وترتكز هذه الخطوة على وضعية مشكلة لها صلة بمحيط المتعلّم وحياته اليومية مع مراعاة علاقتها بالكفاءة المستهدفة والأهداف التعليمية المرتبطة بالدرس.

كما يوجد مفهوم الكفاءة الختامية أو المستهدفة وهو المفهوم الذي يبدو أنّ المبحوثين يخلطون بينه وبين وضعية الانطلاق وتسمى الكفاءة الختامية أو بالكفاءة النهائية وهي الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة، أو مجموعة الأهداف المبتغاة من وراء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهي تخريج متعلّم كفء قادر على توظيف ما تعلّمه في حلّ المشاكل التي تعترضه في الواقع.

ويبّن الجدول (55) أن المبحوثين الّذين استطاعوا فعلا فهم معنى وضعية الانطلاق والكفاءة الختامية كان عددهم قليل جدا وهو ما عبّرت عنه نسبة 9,57 %.

الجدول رقم (56): المعطيات الإحصائية لعبارة "الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف"

سنوات الخبرة / احتمالات الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	01	00	26	27	16	70	7.842	0.000	دال عند 0.05
	0,53	0,00	13,83	14,36	8,51	37,23			
من [05 – 10]	06	04	13	08	06	37			
	3,19	2,13	6,91	4,26	3,19	19,68			
من [10 – 15]	02	01	00	04	06	13			
	1,06	0,53	0,00	2,13	3,19	6,91			
من [15 – 20]	06	02	10	03	00	21			
	3,19	1,06	5,32	1,60	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	09	09	06	18	05	47			
	4,79	4,79	3,19	9,57	2,66	25,00			
المجموع	24	16	55	60	33	188			
	12,77	8,51	29,26	31,91	17,55	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.67							المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (56) أنّ إجابات المبحوثين توزّعت على عدم الموافقة أن الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف بنسبة تقدّر بـــ 31,91 %، والمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 29,26 %، وعدم

الموافقة بشدّة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 17,55، وفي المقابل نجد أن من وافقوا بشدّة على العبارة بلغت نسبتهم 12,77%، أما أقل نسبة فقد كانت للإجابات بالموافقة بنسبة تقدّر بـــ 8,51 %، ونلاحظ من الجدول (56) أن قيمة "ف" قد بلغت 7.842 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

ويظهر التباين في إجابات المبحوثين حسب متغير سنوات الخبرة بين الفئة الأولى التي تمثل سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات والفئة الأخيرة التي تمثل المبحوثين الذين تتراوح سنوات خبرتهم العملية من 20 سنة فما فوق فنجد أن المبحوثين في الفئة الأولى يميلون للإجابة بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 14,36 %، والمبحوثين الذين وافقوا بشدّة على العبارة قدّرت نسبتهم بـــ 0,53 %، والعكس نجده في الفئة الأخيرة حيث كان عدد الموافقين والموافقين بشدّة على العبارة أكبر من الفئة الأولى، ويدلّ هذا أنّ أفراد العينة في الفئة الأولى –رغم خبرتهم القصيرة– استطاعوا أن يفهموا معنى الوضعية الإدماجية التي تعتبر نشاطا تطبيقيا مركبا يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلّم في سياقات تعلّمية مجزّأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج ما تمّ اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (مشكلات متنوعة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلّمين، فالوضعية الإدماجية لها أهداف متعدّدة يصبو المعلّم الوصول إليها في نهاية موسم دراسي أو مرحلة تعليمية معيّنة.

ونلاحظ من الجدول (56) أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين أجابوا بالمحايدة على هذه العبارة وهو دائما ما يدلّ أن الكثير من المفاهيم التي يستخدمها المعلم في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات مازال لا يدرك معناها، فنجد المعلّم يكتب في مذكرته التربوية كلمة وضعية أو وضعية إدماجية أو كفاءة مستهدفة أو كفاءة ختامة وهو لا يدرك معاني الكثير من هذه المفاهيم، ولقد بيّنت قيمة الموسط الحسابي للعبارة المقدّر بـــ 2,67 والتي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [2.60 إلى 3.40[أنّ المبحوثين فضلوا الإجابة **بالمحايدة** على نص العابرة التي تقول أنّ الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف.

الجدول رقم (57): المعطيات الإحصائية لعبارة "الوضعية الإدماجية هي الوضعية التقويمية"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	03	35	13	09	10	70	5.975	0.000	دال عند 0.05
	النسبة	1,60	18,62	6,91	4,79	5,32	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	06	16	07	04	04	37			
	النسبة	3,19	8,51	3,72	2,13	2,13	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	08	02	01	00	02	13			
	النسبة	4,26	1,06	0,53	0,00	1,06	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	09	11	01	00	00	21			
	النسبة	4,79	5,85	0,53	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	12	25	03	03	04	47			
	النسبة	6,38	13,30	1,60	1,60	2,13	25,00			
المجموع	التكرار	38	89	25	16	20	188			
	النسبة	20,21	47,34	13,30	8,51	10,64	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.58								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (57) أنّ إجابات المبحوثين توزّعت بين الموافقة على العبارة التي تقول أنّ الوضعية الإدماجية هي الوضعية التّقويمية بنسبة تقدّر بـــ 47,34 %، والموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 20,21% والمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 13,30%، وفي المقابل نجد أن المبحوثين الّذين أجابوا بعدم الموافقة بشدّة على العبارة بلغت نسبتهم 10,64 %، أمّا أقل نسبة فقد كانت للإجابات بعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 8,51 %.

ونلاحظ من الجدول (57) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار "ف" قد بلغت 0.000 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

ويظهر التّباين في إجابات المبحوثين حسب متغير سنوات الخبرة بين الفئة الأولى التي تمثّل سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات والفئة الأخيرة الّتي تمثّل المبحوثين الذين تقدّر سنوات خبرتهم العملية بـــ 20 سنة فما فوق، وكذلك تظهر الفروق بين الفئة الأولى والرابعة أي فئة سنوات الخبرة من 15 إلى 20 سنة، وأيضا بين الفئة الثانية التي تمثّل المعلّمين الذين تبلغ سنوات

خبرتهم من 5 إلى 10 سنوات والفئة الرابعة، فنلاحظ أنّ من تقدّر سنوات خبرتهم في العمل أقل في مجال التّعليم هم أكثر من ظهرت عندهم إجابات بعدم الموافقة على العبارة وعدم الموافقة بشدة و المحايدة عكس الفئات التي تمثل سنوات خبرة أطول.

يبدو أنّ الكثير من المعلّمين ليسوا مدركين فعلا لمعنى مفهوم الوضعية الإدماجية فهي وضعية استثمار أو تجنيد المعارف أو المهارات التي اكتسبها المتعلم، ولكن يوجد فرق بسيط بينها وبين الوضعية التّقويمية ويكمن في أنّ الأولى تسمح للمتعلّم طلب المساعدة من المعلّم أو من زملائه في بعض الحالات، بينما الوضعية التقويمية تعني المتعلّم بمفرده دون مساعدة باعتباره محل تثمين وتقويم، ونلاحظ أنّ أكثر من فهم هذه النّقطة هم المعلّمون الّذين تقلّ سنوات خبرتهم عن خمس سنوات ومن لديهم سنوات خبرة بين 5 و10 سنوات، فيما وجدنا أنّ من تتراوح سنوات خبرتهم في التّعليم بين 15 و20 سنة كانت أغلب إجاباتهم جهة الموافقة والموافقة بشدّة دون تسجيل أي إجابة جهة عدم الموافقة أو عدم الموافقة بشدّة وهنا يظهر دور التّكوين والتأهيل في مثل هذه المفاهيم والحدود الفاصلة بين كلّ مفهوم وآخر ونقاط التّقاطع بينها.

والوضعية الإدماجية يمكن أن تكون محل اختبار كفاءة المتعلّم حينئذ تسمى وضعية تقويمية (تعتمد شبكة تقويم مكوّنة من معايير ومؤشرات محضّرة سلفا).

وتظهر قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3,58 أن أغلب أفراد العينة **يوافقون** على العبارة الّتي تقول أنّ الوضعية الإدماجية هي وضعية تقويمية وذلك بوقوع قيمة المتوسّط الحسابي ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[(أنظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (58): المعطيات الإحصائية لعبارة"يقوم المعلّم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	12	40	18	00	70	4.497	0.002	دال عند 0.05
	6,38	21,28	9,57	0,00	37,23			
من [05 – 10[	09	27	01	00	37			
	4,79	14,36	0,53	0,00	19,68			
من [10 – 15[	08	05	00	00	13			
	4,26	2,66	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	05	15	01	00	21			
	2,66	7,98	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	12	29	05	01	47			
	6,38	15,43	2,66	0,53	25,00			
المجموع	46	116	25	01	188			
	24,47	61,70	13,30	0,53	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.10						الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال المعطيات الإحصائية للجدول (58) نلاحظ أنّ إجابات المبحوثين تباينت بين الموافقة على أنّ المعلّم يقوم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 61,70 %، والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 24,47 %، أما الإجابة بعدم الموافقة فقد قدّرت نسبتها بـــ 0,53 % فقط.

وبالرّجوع لمغيّر الخبرة في العمل نجد أن الفئة الأولى التي تمثّل المعلّمين الّذين تبلغ سنوات خبرتهم في العمل أقل من خمس سنوات تبتعد عن الفئة الثّالثة التي تمثل سنوات خبرة من 10 إلى 15 سنة حيث نجد أن الفئة الاولى أجاب فيها 18 مبحوثا بالمحايدة على العبارة، وهذا يدلّ على ضعف البعض من المعلّمين من لديهم سنوات خبرة قليلة في التّمييز بين المفاهيم وتحديد موقف واضح لتعريف تلك المفاهيم المستخدمة من طرفهم أثناء تنفيذهم للدّروس وفق المقاربة بالكفاءات، فيما نجد أنّ الفئة الثّالثة لا يوجد بها أيّ إجابة بالمحايدة أو عدم الموافقة على العبارة فهؤلاء ونتيجة لسنوات خبرتهم الطّويلة نوعا ما استطاعوا أن يميّزوا أن التّقويم التكويني يلازم عملية التّدريس اليومية ويهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بنتائج الأداء باستمرار وذلك لتحسين العملية التّعليمية،

أي انّه يُستخدم للتعرّف على نواحي القوة والضعف ومدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التّغذية الرّاجعة في تعديل المسار وتطوير عملية التّعليم، وهذا النّوع من التّقويم يتطّلب أنشطة متعلقة بمهارات وأهداف المادة من أجل التّعرّف على مستوى التّلميذ بحيث يتمّ تعزيز جوانب القوة لديه ومعالجة جوانب الضعف بالطّريقة المناسبة التي يراها المعلّم في إطار تطوير طرق التّدريس ولا يهدف لرصد الدّرجة بشكل نهائي لأن هذا سيتمّ في مراحل لاحقة.

ولقد انعدمت الإجابات بعدم الموافقة بشدّة على هذه العبارة وهذا ما يؤكّد أنّ أغلب أفراد العينة **موافقون** على العبارة التي تقول أنّ المعلّم يقوم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات ويظهر هذا من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[.

الجدول رقم (59): المعطيات الإحصائية لعبارة "تختلف الوضعية الإدماجية باختلاف المواد الدراسية وفقا لمحتواها"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova: قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	04	47	02	15	02	70	10.010	0.000	دال عند 0.05
	النسبة %	2,13	25,00	1,06	7,98	1,06	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	09	27	00	01	00	37			
	النسبة %	4,79	14,36	0,00	0,53	0,00	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	07	06	00	00	00	13			
	النسبة %	3,72	3,19	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	07	14	00	00	00	21			
	النسبة %	3,72	7,45	0,00	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	18	25	00	04	00	47			
	النسبة %	9,57	13,30	0,00	2,13	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	45	119	02	20	02	188			
	النسبة %	23,94	63,30	1,06	10,64	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.98								الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

بالنّظر إلى قيمة أعلى نسبة في الجدول (59) وقيمة أصغر نسبة نلاحظ التّباين الكبير في إجابات المبحوثين حيث أجاب 119 مبحوثا بالموافقة أنّ الوضعية الإدماجية تختلف باختلاف المواد

الدّراسية وفقا لمحتواها بنسبة تقدّر بـــ 63,30 %، فيما أجاب مبحوثين اثنين (02) فقط بعدم الموافقة بشدة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %.

وبالرّجوع إلى متغيّر الخبرة المهنية نجد أنّ المعلّمين الّذين تبلغ سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات هم أكثر من أجاب بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 7,98 % من مجموع 10,64 % ، عكس الفئات الّتي تمثّل سنوات خبرة أكثر من 10 إلى 20 سنة أين انعدمت حالات الإجابة بالمحايدة وعدم الموافقة بشدة، مما يدل أنّ هؤلاء يدركون الاختلاف الدّي تتميّز به كلّ وضعية إدماجية في كلّ مادة حيث تختلف باختلاف محتوى تلك المواد خاصة في استخدام طريقة حل المشكلة خلال عملية إدماج المكتسبات ونوعية الأسئلة التي تكون في كلّ مادّة.

أمّا بعض المبحوثين الذين قضوا سنوات عمل أقل من خمس سنوات وأجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة على العبارة فهم لا يعرفون أنّ من خصائص الوضعية الإدماجية أنّها خاصة أي متّصلة بوحدة أو مجال تعليمي محّدد مستمدّة من الحياة اليومية والمحيط العام، فكلّ وحدة تعليمية لها الوضعية الإدماجية الخاصّة بها.

وبصفة عامّة فإنّ قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3.98 والواقعة ضمن مجال المتوسّطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[تدلّ على أنّ أفراد العينة **موافقون** على العبارة التي تقول أنّ الوضعية الإدماجية تختلف باختلاف المواد الدّراسية وفقا لمحتواها.

الجدول رقم (60): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم فرقا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	17	35	04	14	70	2.499	0.044	دال عند 0.05
	9,04	18,62	2,13	7,45	37,23			
من [05 – 10]	12	20	02	03	37			
	6,38	10,64	1,06	1,60	19,68			
من [10 – 15]	05	07	01	00	13			
	2,66	3,72	0,53	0,00	6,91			
من [15 – 20]	07	13	01	00	21			
	3,72	6,91	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	10	34	01	02	47			
	5,32	18,09	0,53	1,06	25,00			
المجموع	51	109	09	19	188			
	27,13	57,98	4,79	10,11	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.02						المواقفة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبّن الجدول (60) أنّ أغلب إجابات المبحوثين كانت بالموافقة على العبارة القائلة أنّ المعلّم يجد فرقا بين المحتوى النّظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا بنسبة تقدّر بـــ 57,98 %، والموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 27,13 %، وفي المقابل أجاب 19 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 10,11 % وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

ونلاحظ أن كل فئات الخبرة المهنية يؤكد فيها المعلّمون أنّهم يجدون فرقا بين المحتوى النّظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا وهذا ما يظهر في قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 4,02 وهي قيمة تقع ضمن فئة المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي **الموافقة** على العبارة، وتتّفق إجابتهم هذه مع نتائج دراسة الدكتور رواب عمر بعنوان "معوّقات تطبيق التّدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادّة التربية البدنية والرّياضية في ولاية بسكرة" حيث توصّل الباحث إلى أنّ الأساتذة يجمعون في الإجابة على أن صعوبة محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات يعيق تطبيقه ميدانيا وذلك لعدم تكييف هذا المحتوى مع معطيات المدرسة الجزائرية.

بالإضافة إلى أنّ المدرسة الجزائرية تعاني الكثير من النقائص في شتى الجوانب، ويتمثل ذلك النقص في الهياكل والمنشآت، وكذا الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ أوجه النّشاط المختلفة[1].

أمّا الإجابات بعدم الموافقة على العبارة والّتي تتركّز أغلبها في الفئة الأولى التي تمثل سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات بنسبة تقدّر بـــ 7,45 % فهؤلاء لا يرون أنّ المعلّم يجد فرقا بين المحتوى النّظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا وذلك لأنهم لم يصطدموا بعد بمختلف الصّعوبات التي واجهت أولئك الذين لديهم سنوات خبرة أطول في مجال التّعليم، أو لأنهم يطّبقون المقاربة بالكفاءات بالشّكل الصّحيح نظرا لتكوينهم الجيّد في هذا المجال وتمكّنهم من طرق تطبيق مختلف الوضعيات.

الجدول رقم (61): المعطيات الإحصائية لعبارة "يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	00	06	08	28	28	70	6.054	0.000	دال عند 0.05
	0,00	3,19	4,26	14,89	14,89	37,23			
من [05 – 10[	02	08	04	20	03	37			
	1,06	4,26	2,13	10,64	1,60	19,68			
من [10 – 15[	00	02	01	05	05	13			
	0,00	1,06	0,53	2,66	2,66	6,91			
من [15 – 20[	01	06	04	10	00	21			
	0,53	3,19	2,13	5,32	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	02	03	08	22	12	47			
	1,06	1,60	4,26	11,70	6,38	25,00			
المجموع	05	25	25	85	48	188			
	2,66	13,30	13,30	45,21	25,53	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.22							عدم الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتبيّن من الجدول (61) أنّ إجابات المبحوثين جاءت بعدم الموافقة أنّ المعلّم يكتفي بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التّلاميذ بنسبة تقدّر بـــ 25,21 %، وبعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ

[1] رواب عمار وآخرون: "معوّقات تطبيق التّدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادّة التربية البدنية والرّياضية في ولاية بسكرة"، **مجلة دفاتر**، العدد 09، 2012، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 51

25,53 %، وأجاب 25 مبحوثا بالموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 13,30 % ، وبالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 13,30 %، فيما جاءت أدنى نسبة للإجابات بالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ %2,66.

ونلاحظ من الجدول (61) أنّ قيمة "ف" قد بلغت 6.054 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، وتظهر الفروق في إجابات المبحوثين بين الفئة الأولى التي تمثّل المعلّمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات أين أجاب أغلب المبحوثين بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على نصّ العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 14,89 % لكلّ واحدة من الإجابتين، فيما انعدمت حالات الإجابة بالموافقة بشدّة في هذه الفئة، وفي المقابل نجد أن الفئتين الرابعة و الأخيرة كانت فيهما حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة منعدمة في الفئة الرابعة، وبنسبة تقدّر بـــ 6,38 % في الفئة الأخيرة التّي تمثّل سنوات الخبرة من 20 سنة فما فوق.

ونلاحظ اتّجاه فئات العينة أكثر نحو عدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على العبارة التي تقول أنّ المعلّم يكتفي بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التّلاميذ وذلك لأنه يمكن للمعلّم الاجتهاد في خلق وضعيات جديدة يكيّفها أولا حسب مستوى التّلاميذ، فأحيانا يكون مستوى التّلاميذ منخفضا مما يحتّم على المعلم تبسيط المعلومات والوضعيات والمشكلات التي يطرحها، وأحيانا أخرى يكون مستوى التّلاميذ أعلى فيحاول المعلّم خلق وضعيات جديدة فيها تحدّي لقدرات التّلاميذ وذلك لكشف التميّز لدى بعضهم.

كما تلعب الوسائل التّعليمية دورا في عملية اختيار الوضعيات الإدماجية حيث تقف عائقا في بعض الأحيان أمام المعلّم ولا يمكن تطبيق حتى الوضعيات المدرجة في كتب التّلاميذ.

ومن خلال المتوسّط الحسابي العام للفقرة المقدّر بـــ 2.22 الذي يقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من من [1.80 إلى 2.60[يتّضح **عدم موافقة** أفراد العيّنة على عبارة يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التّلاميذ.

3- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

نص الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (62): المعطيات الإحصائية لعبارة "يستوجب التّقويم تبنّي لغة الحوار والتّشاور بين طرفي عملية التّعلم (المعلّم والتلميذ)"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	التكرار	47	19	04	00	70	2.451	0.048	دال عند 0.05
	النسبة %	25,00	10,11	2,13	0,00	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	18	16	01	02	37			
	النسبة %	9,57	8,51	0,53	1,06	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	11	02	00	00	13			
	النسبة %	5,85	1,06	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	10	11	00	00	21			
	النسبة %	5,32	5,85	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	31	16	00	00	47			
	النسبة %	16,49	8,51	0,00	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	117	64	05	02	188			
	النسبة %	62,23	34,04	2,66	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.57							الموافقة بشدّة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (62) نلاحظ أنّ قيمة الدّلالة الإحصائية في اختبار التباين "ف" تقدّر بــ 0,048 وهي قيمة دالة إحصائيا (أصغر من مستوى الدلالة 0,05)، حيث تميل أغلب إجابات المبحوثين جهة الموافقة بشدّة على أنّ التّقويم يستوجب تبنيّ لغة الحوار والتّشاور بين طرفي عملية التّعليم (المعلّم و التّلميذ) وذلك من خلال إجابة 117 مبحوثا بنسبة تقدّر بــ 62,23، كما أجاب 46 مبحوثا بالموافقة على الفقرة بنسبة تقدّر بــ 34,04 %، فيما نجد أنّ حالات الإجابة بالمحايدة وعدم الموافقة قليلة جدا إذا ما قورنت بالنسب الأولى فقد أجاب 05 مبحوثين بالمحايدة بنسبة تقدّر بــ

2,66 %، ومبحوثين اثنين (02) أجابا بعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %، هذا وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة على العبارة.

ونلاحظ في كل فئات سنوات الخبرة فرقا كبيرا بين عدد الإجابات بالموافقة بشدّة والموافقة من جهة وعدد الإجابات بعدم الموافقة من جهة أخرى، وهذا يبيّن قيمة وأهمية الحوار داخل حجرات الصّف حيث تعمل المناقشة على جعل التّلاميذ أعضاء فاعلين في الدّرس وهو ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات بإعطائها قيمة وأهمية للتّلميذ في العملية التّعليمية، كما أنّ أسلوب الحوار والمناقشة يسمح للمعلّم بإجراء عملية تقويم لقدرات التلاميذ ومعرفة الفروق الفردية بينهم من خلال استثارة هذه القدرات عن طريق مختلف الوضعيات التّعليمية التي تضع التّلاميذ في حالة تحدّي خاصة في حالة الوضعية المشكلة والتعلّم التعاوني وبالمشروع، هذه الوضعيات التي تنمّي لدى التّلاميذ قيمة الاحترام سواء بين المعلّم والتّلاميذ أو فيما بين التلاميذ.

والملاحظ من الجدول (62) أنّ احتمال عدم الموافقة الوحيد سجّل في الفئة الثانية من لديهم سنوات خبرة من 05 إلى عشر سنوات وربّما يرجع موقف هؤلاء لاعتقادهم أنّ التّقويم يكون فقط من خلال الاختبارات والامتحانات الرّسمية.

وعموما تُظهر قيمة المتوسّط العام للعبارة المقدّر بـــ 4.57 الذي يقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [4.20 إلى 5] **موافقة** المبحوثين **بشدّة** على أنّ التقويم يستوجب لغة الحوار والتّشاور بين طرفي عملية التّعليم (معلّم و تلميذ).

الجدول رقم (63): المعطيات الإحصائية لعبارة "تعتبر الاختبارات أداة ضرورية للقيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	30	31	04	03	02	70	3.361	0.011	دال عند 0.05
	15,96	16,49	2,13	1,60	1,06	37,23			
من [05 – 10]	12	19	03	03	00	37			
	6,38	10,11	1,60	1,60	0,00	19,68			
من [10 – 15]	06	05	02	00	00	13			
	3,19	2,66	1,06	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	00	18	00	03	00	21			
	0,00	9,57	0,00	1,60	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	10	21	06	10	00	47			
	5,32	11,17	3,19	5,32	0,00	25,00			
المجموع	58	94	15	19	00	188			
	30,85	50,00	7,98	10,11	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.99							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (63) نلاحظ أنّ قيمة الدّلالة الإحصائية في اختبار التباين "ف" تقدّر بـــ 0,011 وهي قيمة دالة إحصائيا، حيث تميل أغلب إجابات المبحوثين جهة الموافقة على أنّ الاختبارات تعتبر أداة ضرورية للقيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال إجابة 94 مبحوثا بنسبة تقدّر بـــ 50 %، كما أجاب 58 مبحوثا بالموافقة بشدّة على الفقرة بنسبة تقدّر بـــ 30,85 %، وأجاب 19 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 10,11 %، أمّا عدد المبحوثين الّذين أجابوا بالمحايدة فكان 15 مبحوثا بنسبة تقدّر بـــ 7,98 %، وسّجلت أصغر نسبة في مجموع الإجابات لحالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %.

ونلاحظ تباينا في إجابات المبحوثين خاصّة في الفئة الأولى التي تمثّل المعلّمين الّذين تتراوح سنوات خبرتهم بين السنة و الخمس سنوات وبين الفئة التي تمثل المعلّمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين 15 و20 سنة حيث انعدمت لدى هذه الفئة حالات الإجابة بالموافقة بشدّة على العبارة عكس الفئة الاولى التي كان أغلب إجاباتها بالموافقة والموافقة بشدّة بنسب متقاربة (16,49 % و

15,96 % على التّوالي)، كما يظهر الفرق في الإجابات بين الفئة الأولى والأخيرة في عدد الإجابات بعدم الموافقة التي جاءت بنسبة تقدّر بـــ 1,60 % في الفئة الاولى وبنسبة تقدّر بـــ 5,52% في الفئة الأخيرة، فالمعلم يحتاج دائما إلى تقويم عمله التعليمي ومن وسائل التقويم التي يعتمد عليها في الحكم على مستوى تلاميذه وبالتالي الحكم على مستوى عمله نجد الملاحظة، ونظامنا التّعليمي مازال يعتمد على هذه الأداة بشكل رئيسي وأساسي في الحكم على نجاح أو فشل التّلميذ ورغم التغييرات الكثيرة التي حدثت في مقاربات التّدريس ولكن هناك اتفاق بين المعلّمين على أهمية هذه الأداة حيث أن لها دورا في قياس مستوى تحصيل التّلاميذ وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم والكشف عن الفروق الفردية بينهم، إضافة إلى تنشيط دافعيتهم نحو التّعلم بخلق جو من المنافسة العلمية بينهم.

ويظهر من خلال الجدول أنّ أغلب أفراد العيّنة **وافقوا** على العبارة التي تقول أنّ الملاحظة تعتبر أداة ضرورية للقيام بعملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي المقدّرة بـــ 3.99 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[(انظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (64): المعطيات الإحصائية لعبارة "يعتمد المعلّم في حساب علامة التلميذ على شبكات التقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	03	40	15	12	70	6.611	0.000	دال عند 0.05
	1,60	21,28	7,98	6,38	37,23			
من [05 – 10]	06	22	08	01	37			
	3,19	11,70	4,26	0,53	19,68			
من [10 – 15]	02	11	00	00	13			
	1,06	5,85	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	07	13	01	00	21			
	3,72	6,91	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	03	28	08	08	47			
	1,60	14,89	4,26	4,26	25,00			
المجموع	21	114	32	21	188			
	11,17	60,64	17,02	11,17	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.72						الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (64) أنّ 114 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أنّ المعلّم يعتمد في حساب علامة التّلميذ على شبكات التّقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج بنسبة تقدّر بـــ 60,64 %، وفي المقابل أجاب 21 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 11,17 %، وبنفس النّسبة أجاب المبحوثون بالموافقة على العبارة ، فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

ونلاحظ أنّ قيمة "ف" تقدّر بـــ6.611 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، وتظهر الفروق في الجدول داخل الفئة الأولى أين ظهر أكبر تكرار للموافقين على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 21,28 % وفي نفس الوقت ظهر أكبر تكرار لعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 6,28 %، في المقابل نجد أن من سنوات خبرتهم أطول نوعا ما من 10 إلى 15 سنة انعدمت عندهم حالات الإجابة بعدم الموافقة، ونفس الشيء ظهر في الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة من 15 حتى عشرين سنة، ويمكن أن نفسّر ذلك أنّ المعلمين في هاتين الفئتين وجدوا في شبكات التّقويم المعدّة من

طرف الوزارة الفائدة ولم يحتاجوا إلى ابتكار أساليب أو شبكات تقويم خاصّة بهم، ولقد وضعت الوزارة شبكات تقويم خاصة بالمعلّمين حتى يتمكّنوا من تتبّع تقدّم التّلاميذ خلال الموسم الدّراسي (أنظر الملحق رقم 09) أو خلال وحدة تعليمية معيّنة.

والملاحظ من الجدول أنّ حالات الإجابة على العبارة بالمحايدة كثيرة خاصّة في الفئتين الاولى والثانية وهذا يؤكّد كما في الجداول السّابقة أن هذه الفئات لم تتمكّن بعد من الكثير من المفاهيم المستخدمة في إطار المقاربة بالكفاءات، والتّلاميذ في التّعليم الابتدائي يحتاجون إلى متابعة مستمرة ومدعّمة ليتمكن المعلـــم من التفطن للثغــرات والصعوبات بشكل مبكّــر يســهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي، فشبكات التّقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة لكلّ مادة تعليمية مهمّة جدا بالنسبة للمعلّمين وهذا ما أكّدته قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3,72 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[أي موافقة أفراد العيّنة على العبارة.

الجدول رقم (65): المعطيات الإحصائية لعبارة "يقوم المعلّم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	48	19	01	00	02	70	4.898	0.001	دال عند 0.05
	النسبة	25,53	10,11	0,53	0,00	1,06	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	16	18	02	01	00	37			
	النسبة	8,51	9,57	1,06	0,53	0,00	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	10	03	00	00	00	13			
	النسبة	5,32	1,60	0,00	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	05	13	01	02	00	21			
	النسبة	2,66	6,91	0,53	1,06	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	32	15	00	00	00	47			
	النسبة	17,02	7,98	0,00	0,00	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	111	68	04	03	02	188			
	النسبة	59,04	36,17	2,13	1,60	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.51								الموافقة بشدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يظهر من خلال الجدول (65) أنّ 111 مبحوثا أجابوا أنّ المعلّم يقوم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة بنسبة تقدّر بـــ 59,04 %، وأجاب 68 مبحوثا بالموافقة على

العبارة بنسبة تقدّر بـــ 36,17 %، فيما نجد أنّ حالات الإجابة بالمحايدة وعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة كانت نسبها قليلة إذا ما قورنت بالنسب الأولى وقدّرت بـــ 2,13 % للإجابات بالمحايدة، و1,06 % لكل من الإجابات بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة لكلّ واحدة من الإجابات.

وتظهر قيمة "ف" المقدّرة بـــ 4,898 أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، فنلاحظ التّباين الكبير في عدد الإجابات بالموافقة بشدة والموافقة من جهة وعدد الإجابات بعدم الموافقة من جهة أخرى، ويظهر هذا التّباين خاصة داخل المجوعة الأولى حيث أن 48 مبحوثا أجابوا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 25,53 % فيما أجاب مبحوثين اثنين فقط بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %، ونلاحظ وجود اختلاف في الإجابات بين هذه الفئة والفئة التي تمثل سنوات الخبرة من 15 إلى 20 سنة فعدد الإجابات بالموافقة أكثر من الموافقة بشدّة، وانعدمت في هذه الفئة حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة، ونفس الشيء نجده في الفئة الأخيرة أين انعدمت حالات الإجابة بالمحايدة وعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة، فهذا يدلّ أنّ أغلب المبحوثين يؤكّدون على ضرورة طرح مجموعة من الأسئلة بداية كل درس (وضعية الانطلاق) لمعرفة المكتسبات السّابقة للتّلاميذ والكشف عن مواطن الخلل في تحصيلهم للتأكد من مدى استعدادهم لفعل أو درس جديد، وهذا الفعل الّذي يقوم به المعلّم يسمّى كما جاء في الجانب النّظري بالتّقويم التّشخيصي Evaluation diagnostique وقد يتّخذ أشكالا متنوعة مثل السّؤال أو وضعية مشكلة أو اختبار أو رائز تشخيصي، وهذا ما دفع ببعض المعلّمين بالإجابة على العبارة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة لأن تقويم المكتسبات لا يكون فقط في شكل أسئلة.

الجدول رقم (66): المعطيات الإحصائية لعبارة "يقوم المعلّم باقتراح نشاط إدماجي أثناء الدّرس قصد دمج ما تم اكتسابه"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	31	30	06	03	70	1.603	0.175	غير دال
	16,49	15,96	3,19	1,60	37,23			
من [05 – 10[	16	21	00	00	37			
	8,51	11,17	0,00	0,00	19,68			
من [10 – 15[	09	04	00	00	13			
	4,79	2,13	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20[	09	12	00	00	21			
	4,79	6,38	0,00	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	22	25	00	00	47			
	11,70	13,30	0,00	0,00	25,00			
المجموع	87	92	06	03	188			
	46,28	48,94	3,19	1,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.40						الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (66) أن قيمة "ف" قد بلغت 1.603 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، فقد أجاب 92 مبحوثا بالموافقة أن المعلّم يقوم باقتراح نشاط إدماجي قصد دمج ما تمّ اكتسابه خلال الدّرس بنسبة تقدّر بـــ 48,94 %، وأجاب 87 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 46,28 %، فيما أجاب 06 مبحوثين بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 3,19 %، و03 مبحوثين أجابوا بعدم الموافقة، هذا وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

وبالرّجوع إلى متغيّر سنوات الخبرة في الجدول نجد التّقارب الكبير في إجابات المبحوثين بالموافقة والموافقة بشدّة والمحايدة و عدم الموافقة ، وأغلب المبحوثين **وافقوا** على العبارة ويؤكّد هذا قيمة المتوسط الحسابي الذي تقع قيمته ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[، ولكنّ إجابات المبحوثين وفي كل فئات سنوات الخبرة لا تدّل فعلا على فهمهم للوضعية الإدماجية وهو ما ظهر كذلك في الجداول السابقة الجدول (56)، الجدول (57)، حيث أن الوضعية الإدماجية لا تتمّ أثناء تقديم الدّرس وإنما هي وضعية لاحقة أي يمكن أن تتم في نهاية الدّرس ولكنّ

الأفضل أن تتم بعد أن يكون التلميذ قد تلقى مجموعة مع المكتسبات مثلا في وحدة تعليمية ما وبعد الانتهاء منها يلجأ للوضعية الإدماجية.

صحيح أنّ الوضعية الإدماجية قد يقصر وقتها من بضع دقائق أثناء التّعلّم عندما يتعلّق الأمر بأنشطة قصيرة يسترجع خلالها مكتسبات عديدة في إطار معيّن، وقد تدوم ساعة أو أكثر في نهاية التّعلّم أو تمتد إلى مدّة أطول كيوم أو أيام (كانجاز معرض مثلا)، "لكنّ الوثائق الرسمية تشير إلى أن إنجاز نشاطات الإدماج يكون في أواخر الأسبوع، يصحّ هذا من الناحية التنظيمية لتوزيع التوقيت، غير أنّه يمكن القول إن إنجاز مثل هذه النشاطات يمكن أن يتم في أوقات التعلّم وبصفة عامة في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كُلًا ذا معنى، أي عندما نريد أن نثبِّت كفاءة أو هدفا ختاميا إدماجيا"[(1)].

الجدول رقم(67): المعطيات الإحصائية لعبارة "يمتلك المعلم مهارات القيام بعملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	10	30	14	16	00	70	2.874	0.024	دال عند 0.05
	5,32	15,96	7,45	8,51	0,00	37,23			
من [05 – 10]	14	12	07	04	00	37			
	7,45	6,38	3,72	2,13	0,00	19,68			
من [10 – 15]	05	07	01	00	00	13			
	2,66	3,72	0,53	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	05	09	03	04	00	21			
	2,66	4,79	1,60	2,13	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	09	32	01	01	04	47			
	4,79	17,02	0,53	0,53	2,13	25,00			
المجموع	43	90	26	25	04	188			
	22,87	47,87	13,83	13,30	2,13	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.76							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (67) نلاحظ أنّ قيمة الدّلالة الإحصائية في اختبار التباين "ف" تقدّر بـــ 0,024 وهي قيمة دالّة إحصائيا، وقد توزّعت إجابات المبحوثين بين الموافقة على أنّ المعلّم يمتلك مهارات القيام بعملية التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال إجابة 90 مبحوثا بنسبة تقدّر بـــ 47,87،

[(1)] وعلي محمّد الطّاهر: **نشاطات الادماج لماذا؟ متي؟ كيف؟**، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص 9

وأجاب 43 مبحوثا بالموافقة بشدّة على الفقرة بنسبة تقدّر بـــ 22,87 %، ونلاحظ أنّ حالات الإجابة بالمحايدة وعدم الموافقة على العبارة كانت جدا قريبة بنسبة تقدّر بـــ 13,83 % للإجابات بالمحايدة و13,30 % لعدم الموافقة، فيما أجاب 4 مبحوثين بعدم الموافقة بشدّة على العبارة وذلك بنسبة تقدّر بـــ 2,13 %.

ويظهر من خلال الجدول الاختلاف بين فئة سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات وفئة سنوات الخبرة من 10 إلى 15 سنة، حيث ظهرت حالات عدم الموافقة على العبارة في الفئة الاولى بنسبة تقدّر بـــ 8,51 % وانعدمت تماما في الفئة الثالثة ويمكن أن نرجع هذا الاختلاف إلى أنّ أفراد العيّنة في الفئة الأولى لا يرون أنّ المعلّم يمتلك مهارات التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لأنّ المهارة شيء مكتسب ويحتاج إلى وقت للتّمكن منها، ومجال التّعليم يحتاج إلى ممارسة لسنوات، والمهارة هي التّمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ، وهذه المهارات لا تتوفر عند بعض المعلّمين المبتدئين، ونفس الشّيء بالنسبة للفئة الاولى والأخيرة حيث انعدمت حالات عدم الموافقة بشدّة في الفئة الأولى وظهرت في الفئة الأخيرة بنسبة تقدّر بـــ 2,13%، فقد أجاب 04 مبحوثين أنّ المعلّم لا يمتلك مهارات التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لأن المقاربة الجديدة تختلف في ممارساتها عن المقاربات القديمة الّتي تعوّد عليها المعلّمون لذلك فالبعض منهم يجد صعوبة في القيام بعملية التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتبيّن قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3.76 و الواقعة ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[**موافقة** أفراد العيّنة على العبارة القائلة أنّ المعلّم يمتلك مهارات القيام بعملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (68): المعطيات الإحصائية لعبارة يجد "المعلّم صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	00	19	31	18	02	70	4.008	0.004	دال عند 0.05
	النسبة %	0,00	10,11	16,49	9,57	1,06	37,23			
من [05 – 10]	التكرار	09	08	10	10	00	37			
	النسبة %	4,79	4,26	5,32	5,32	0,00	19,68			
من [10 – 15]	التكرار	02	08	01	02	00	13			
	النسبة %	1,06	4,26	0,53	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20]	التكرار	03	09	05	04	00	21			
	النسبة %	1,60	4,79	2,66	2,13	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	06	21	10	10	00	47			
	النسبة %	3,19	11,17	5,32	5,32	0,00	25,00			
المجموع	التكرار	20	65	57	44	02	188			
	النسبة %	10,64	34,57	30,32	23,40	1,06	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.30								المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (68) أنّ قيمة "ف" قد بلغت 4,008 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، فقد أجاب 65 مبحوثا بالموافقة أنّ المعلّم يجد صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 34,57 %، وأجاب 57 مبحوثا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 30,32 %، فيما أجاب 44 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 23,40 %، وأجاب 20 مبحوثا بالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 10,64 %، أما الإجابات بعدم الموافقة بشدّة فكانت الأقل وذلك بنسبة تقدّر بـــ 1,06 %.

ويتّضح من الجدول (68) التّباين الموجود في إجابات المبحوثين بين أعلى نسبة وأقل نسبة لصالح الفئة الأولى أين أجاب 31 مبحوثا بالمحايدة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 16,49%، وانعدمت حالات الموافقة بشدّة في هذه الفئة، ويمكن أن نرجع ذلك إلى قلة الخبرة لدى هؤلاء وعدم وضوح بعض المفاهيم في المقاربة بالكفاءات كمفهوم الوضعية وتقويم وضعيات التّعلم، والمعلّم الكفء هو الذي يستطيع تقويم مختلف الوضعيات باستخدام وسائل التّقويم المختلفة، ويجب على

المعلّم أن يراعي في الوضعية التعّليمية أن تكون قريبة من الوضعيات الواقعية المرتبطة بالحياة اليومية وقد تُقدّم في شكل وضعية مشكلة أو إدماجية أو تعاونية.... وكلّ هذه الوضعيات تحتاج إلى معرفة تامّة بطرق تقويمها.

وتُظهر قيمة المتوسّط الحسابي العام للعبارة المقدّرة بـــ 3,30 التي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من من [2.60 إلى 3.40[أنّ أفراد العيّنة أجابوا **بالمحايدة** على العبارة التي تقول أنّ المعلّم يجد صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (69): المعطيات الإحصائية لعبارة "يسمح عدد التلاميذ داخل الصّف بإجراء عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	20	20	06	20	04	70	1.889	0.114	غير دال
	10,64	10,64	3,19	10,64	2,13	37,23			
من [05 – 10[	08	15	02	07	05	37			
	4,26	7,98	1,06	3,72	2,66	19,68			
من [10 – 15[	07	04	00	02	00	13			
	3,72	2,13	0,00	1,06	0,00	6,91			
من [15 – 20[	11	03	00	05	02	21			
	5,85	1,60	0,00	2,66	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	14	23	04	03	03	47			
	7,45	12,23	2,13	1,60	1,60	25,00			
المجموع	60	65	12	37	14	188			
	31,91	34,57	6,38	19,68	7,45	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.64							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يتّضح من الجدول (69) أنّ إجابات المبحوثين توزّعت على كلّ احتمالات الإجابة، فقد أجاب 56 مبحوثا بالموافقة أنّ عدد التّلاميذ داخل الصّف يسمح بإجراء عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 34,57 %، وأجاب 60 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبّة تقدّر بـــ 31,91 %، فنلاحظ أن النّسب في الموافقة والموافقة بشدّة متقاربة جدّا، كما أجاب 37 مبحوثا

بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 19,86 % ، وأجاب 14 مبحوثا بعدم الموافقة بشدّة بنسبة قدرها 7,45 %، وفضّل 12 مبحوثا الإجابة بالمحايدة على العبارة.

ونلاحظ من الجدول أن قيمة الدّلالة الإحصائية في اختبار التّباين تقدّر بـــ 0.114 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وتبيّن قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3,64 التي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[**موافقة** أفراد العيّنة على أنّ عدد التّلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، ويمكن أن نفسّر ذلك بأنّ الأعداد فعلا داخل الأقسام التي يشتغل فيها بعض أفراد العيّنة ليست مكتظة ولا يجدون صعوبة في عملية التّقويم خاصّة في المدارس التي تحتوي عددا قليلا من الأفواج التربوية.

أمّا المبحوثون الّذين أجابوا بعدم الموافقة على العبارة فذلك لأن تطبيق التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات يتطلّب متابعة دقيقة لجميع التلاميذ وهذا غير ممكن إلا إذا كان عدد التلاميـــذ داخل الصّفوف قليل، أما في ظل الاكتظاظ التي تعرفه المدرسة الجزائرية فهذا يجعل مـــن ممارســـة التقويم بالكيفية الصّحيحة عملية صعبة التطبيق.

الجدول رقم (70): المعطيات الإحصائية لعبارة "يكون التقويم فاشلا لأن المعلم لا يسجل تقدّم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
] من 01 – 05]	26	34	03	07	70	3.733	0.006	دال عند 0.01
	13,83	18,09	1,60	3,72	37,23			
من]05 – 10[	10	17	02	08	37			
	5,32	9,04	1,06	4,26	19,68			
من]10 – 15[	08	03	00	02	13			
	4,26	1,60	0,00	1,06	6,91			
من]15 – 20[	13	07	01	00	21			
	6,91	3,72	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	22	21	04	00	47			
	11,70	11,17	2,13	0,00	25,00			
المجموع	79	82	10	17	188			
	42,02	43,62	5,32	9,04	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.19						الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

من خلال الجدول (70) نلاحظ أنّ 82 مبحوثا أجابوا بالموافقة أنّ التقويم يكون فاشلا لأنّ المعلّم لا يسجّل تقدّم التّلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت بنسبة تقدّر بـــ 43,62 %، وأجاب 42,02 % بالموافقة بشدّة على العبارة، وفي المقابل نجد أن نسبة الّذين أجابوا بعدم الموافقة قدّرت بـــ 09,04%، والذين أجابوا على العبارة بالمحايدة قدّرت نسبتهم بـــ 5,32 % فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

ويوضّح الجدول (70) أنّ قيمة "ف" تقدّر بـــ 3.733 وهي قيمة دالة إحصائيا، فنجد أنّ المعلّمين في الفئة الثانية هم أكثر من أجابوا على العبارة بعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 4,26 % وفي المقابل نجد أنّ الفئات التي تمثّل سنوات الخبرة الأطول من 15 إلى 20 سنة فما فوق انعدمت فيها حالات الإجابة بعدم الموافقة، حيث مازال المعلّمون في هذه الفئة يعانون من مشكلة الوقت وأنها تعطّل عملية التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتبيّن قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 4,19 والواقعة ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[**موافقة** أفراد العيّنة على العبارة القائلة أنّ التقويم يكون فاشلا لأنّ المعلّم لا يسجل تقدّم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت.

الجدول رقم (71): المعطيات الإحصائية لعبارة "التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	02	16	06	34	12	70	3.625	0.007	دال عند 0.01
	1,06	8,51	3,19	18,09	6,38	37,23			
من [05 – 10[	07	06	05	16	03	37			
	3,72	3,19	2,66	8,51	1,60	19,68			
من [10 – 15[	01	03	00	05	04	13			
	0,53	1,60	0,00	2,66	2,13	6,91			
من [15 – 20[	05	09	00	06	01	21			
	2,66	4,79	0,00	3,19	0,53	11,17			
من 20 سنة فما فوق	05	09	05	20	08	47			
	2,66	4,79	2,66	10,64	4,26	25,00			
المجموع	20	43	16	81	28	188			
	10,64	22,87	8,51	43,09	14,89	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.71							المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (71) أن قيمة "ف" بلغت 3,625 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، حيث أجاب 81 مبحوثا بعدم الموافقة على أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأجاب 43 مبحوثا بالموافقة بنسبة تقدّر بـــ 22,87 %، وأجاب 28 مبحوثا بعدم الموافقة بشدّة على العبارة بنسبة 14,89 %، كما أجاب 20 مبحوثا بالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 10,64 %، فيما كانت أصغر قيمة للمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 8,51 %.

فأغلب أفراد العينة أجابوا بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة على العبارة وذلك لأن من خصائص التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات وكما جاء في الجانب النّظري أنّه تقويم يراعي الفروق

الفردية بين التلاميذ، وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق كما أنّ التّلاميذ في المقاربة بالكفاءات لا يُقوّمون بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تمّ إنجازه فعلا من قبل التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة، فهو تقويم ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التّلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلّم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه و أفكاره.

ونلاحظ أنّ الفرق في حالات عدم الموافقة بشدّة وجد بين الفئتين الثانية والأخيرة أي عند المعلّمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم في العمل من 5 سنوات و10 سنوات بـــ 3 إجابات فقط لعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 1,60 %، وبين من خبرتهم في العمل أكثر من عشرين سنة من خلال إجابة 8 مبحوثين بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 4,26 %.

وبالرّجوع للمتوسّط الحسابي للعبارة الذي قدّر بـــ 2.71 و هي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [2.60 إلى 3.40] يمكن القول أنّ أفراد العينة أجابوا **بالمحايدة** على أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

الجدول رقم (72): المعطيات الإحصائية لعبارة "التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التلاميذ"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	01	13	11	31	14	70	4.090	0.003	دال عند 0.05
	النسبة %	0,53	6,91	5,85	16,49	7,45	37,23			
من [05 – 10[	التكرار	06	02	09	19	01	37			
	النسبة %	3,19	1,06	4,79	10,11	0,53	19,68			
من [10 – 15[	التكرار	02	02	00	05	04	13			
	النسبة %	1,06	1,06	0,00	2,66	2,13	6,91			
من [15 – 20[	التكرار	06	05	03	07	00	21			
	النسبة %	3,19	2,66	1,60	3,72	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	06	04	02	30	05	47			
	النسبة %	3,19	2,13	1,06	15,96	2,66	25,00			
المجموع	التكرار	21	26	25	92	24	188			
	النسبة %	11,17	13,83	13,30	48,94	12,77	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.62								المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (72) أنّ قيمة "ف" بلغت 4,090 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، حيث تباينت إجابات المبحوثين بين عدم الموافقة على أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التّلاميذ وذلك بنسبة تقدّر بـ 48,94 %، والموافقة بنسبة تقدّر بـــ 13,83 %، كما أجاب 25 مبحوثا بالمحايدة، وأجاب 24 مبحوثا بعدم الموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 12,77 %.

ويتبيّن من الجدول الفروق بين أكبر نسبة وأقل نسبة أي بين الذين أجابوا بعدم الموافقة والذين أجابوا بالموافقة بشدّة وبالرّجوع إلى سنوات الخبرة نجد هذه الفروق بين الفئتين الأولى والرابعة حيث أجاب أفراد العينة في الفئة التي تمثّل سنوات خبرة أقل من خمس سنوات بعدم الموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 7,45 %، فيما نجد أنّ حالات عدم الموافقة بشدّة انعدمت لدى المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم من 15 – 20 سنة،كما أنّ عدد حالات الموافقة بشدّة في هذه الفئة أكبر من الفئة الأولى أي تأكيد الفئة الرابعة أكثر من الفئة الأولى على أنّ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراع

مكتسبات التّلميذ، ويرجع ذلك إلى أن هذه الفئة مازالت تستخدم أساليب تقليدية في التّقويم ولم يتم استخدام الطّرق الحديثة، فالكفاءة في معناها في مجال التّعليم هي إمكانية المتعلّم وقدرته في حل مشكلات معيّنة من خلال استغلال واستثمار مكتسباته السّابقة والحالية عن طريق ما يسمّى بعملية الإدماج، فمكتسبات التّلميذ تلعب دورا مهما في مفهوم الكفاءة وفي تقييم الكفاءة، فالتّقويم التّشخيصي الذي يبدأ به المعلّم أهمّ ما يركّز عليه هو المكتسبات السابقة أو القبلية للتلميذ.

ورغم أنّ حالات الإجابة بعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدّة كانت أكبر من حالات الإجابة بالموافقة بشدة والموافقة إلا أنّ حالات الإجابة بالمحايدة أيضا ظهرت بشكل كبير في هذه العبارة بنسبة تقدّر بــ 13,30 % وهو ما يدلّ على أن الكثير من المعلّمين مازالوا لا يدركون قيمة مكتسبات التّلميذ في بناء التّعلمات الجديدة، باعتبار أن المقاربة بالكفاءات تركّز على التّلميذ باعتباره عنصرا فاعلا في العملية التّعليمية التّعلّمية.

وتظهر إجابة المبحوثين بالمحايدة على العبارة التي تقول أن التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراع مكتسبات التّلاميذ من خلال قيمة المتوسّط الحسابي العام للعبارة والمقدّر بــ 2,62 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [2.60 إلى 3.40[(انظر الجدول رقم 17).

الجدول رقم (73): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلم"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
		التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	التكرار النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	التكرار	04	29	16	21	70	4.572	0.002	دال عند 0.05
	النسبة %	2,13	15,43	8,51	11,17	37,23			
من]05 – 10]	التكرار	11	14	05	07	37			
	النسبة %	5,85	7,45	2,66	3,72	19,68			
من]10 – 15]	التكرار	03	07	00	03	13			
	النسبة %	1,60	3,72	0,00	1,60	6,91			
من]15 – 20]	التكرار	04	14	03	00	21			
	النسبة %	2,13	7,45	1,60	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	التكرار	11	26	00	10	47			
	النسبة %	5,85	13,83	0,00	5,32	25,00			
المجموع	التكرار	33	90	24	41	188			
	النسبة %	17,55	47,87	12,77	21,81	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.61							الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يظهر من خلال الجدول (73) أنّ 90 مبحوثا أجابوا بالموافقة على أن المعلّم يجد صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلّم بنسبة تقدّر بـــ 47,87 %، وأجاب 41 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 21,81 %، فيما نجد أن حالات الإجابة بالموافقة بشدّة قدرت بنسبة 17,55 %، وأجاب 24 مبحوثا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 12,77 %، وانعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

وتظهر قيمة "ف" المقدّرة بـــ 2,572 أنها دالة عند مستوى الدّلالة 0,05، فنلاحظ توزع إجابات المبحوثين بين الموافقة وعدم الموافقة، ويظهر الاختلاف في الإجابات واضحا بين فئات سنوات الخبرة، فعدد المبحوثين الذين أجابوا بعدم الموافقة على أنّ المعلّم يجد صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلّم في الفئة الأولى بلغ 21 مبحوثا بنسبة تقدّر بـــ 11,17 %، وفي المقابل نجد أنّ الفئة التي تمثّل سنوات خبرة من 15 إلى 20 سنة انعدمت فيها حالات الإجابة بعدم الموافقة، أي أنّ أغلب أفراد العينة في هذه الفئة يوافقون على أن المعلّم يجد صعوبة في إعداد تقويم مناسب

للمتعلّم وترجع إجابة المبحوثين هذه إلى الصّعوبة التي يتلقاها بعض المعلّمين خاصّة القدامى منهم في استيعاب الطّرق الجديدة في التّقويم وخاصة في النقطة التي تتعلّق ببناء روائز واختبارات معيّنة تساعد في معرفة التّلميذ من الناحية النفسية والاجتماعية، والعكس نجده عند الفئة الأولى فرغم وجود 29 مبحوثا يوافقون على العبارة إلا أنه وفي نفس الوقت يوجد من لا يوافق عليها وعددهم الأكبر في الفئة الأولى بين كلّ الفئات بفضل تكوين هؤلاء في بعض التخصصات خاصة في الأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية فهذا يسهّل عليهم عملية التّقويم ولا يجدون صعوبة فيه.

ونلاحظ من الجدول (73) أنّ المعّلمين الذين أجابوا بالمحايدة على نص العبارة وعددهم 24 مبحوثا يمكن أن نرجع موقفهم إلى فهم معنى التّقويم المناسب ومتى يكون التّقويم مناسبا؟ خاصة وأنّ أكثر من أجابوا بالمحايدة هم في الفئة الأولى أي من لديهم سنوات خبرة أقل، والمعلم الجيّد هو الّذي يستخدم الأسلوب التقويمي المناسب في المكان والوقت المناسبين فهي في الحقيقة ليست بالعملية السهلة وإنما تحتاج إلى تكوين وتدريب، حيث يعتمد اختيار الأسلوب المناسب على نوع المعلومات المُراد قياس تحصيلها وعلى كميّة المعلومات والهدف المُراد تحقيقه.

من خلال قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 3,61 والّتي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20[يمكن القول أنّ أفراد العّينة **يوافقون** على أنّ المعلّم يجد صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلم.

الجدول رقم (74): المعطيات الإحصائية لعبارة "تعتبر المعالجة البيداغوجية نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	05	21	28	16	70	5.582	0.000	دال عند 0.05
	2,66	11,17	14,89	8,51	37,23			
من [05 – 10[	07	18	10	02	37			
	3,72	9,57	5,32	1,06	19,68			
من [10 – 15[	06	04	03	00	13			
	3,19	2,13	1,60	0,00	6,91			
من [15 – 20[	07	05	09	00	21			
	3,72	2,66	4,79	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	12	15	10	10	47			
	6,38	7,98	5,32	5,32	25,00			
المجموع	37	63	60	28	188			
	19,68	33,51	31,91	14,89	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.58						الموافقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (74) أنّ قيمة "ف" بلغت 5,582 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، حيث تباينت إجابات المبحوثين بين الموافقة على أنّ المعالجة البيداغوجية تعتبر نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ بنسبة تقدّر بـــ 33,51 %، والمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 31,91 %، كما أجاب 37 مبحوثا بالموافقة بشدّة بنسبة تقدّر بـــ 19,68 %، فيما فضّل 28 مبحوثا الإجابة بعدم الموافقة بنسبة تقدّر بـــ 14,89 %، فيما انعدمت الإجابات بعدم الموافقة بشدّة على العبارة.

ويتّضح من الجدول (74) التباين في عدد حالات الإجابة بين الموافقة والمحايدة من جهة وعدم الموافقة من جهة أخرى، وسجّل أكبر تكرار في الجدول للإجابة بالمحايدة في الفئة الأولى بنسبة تقدّر بـــ 14,89 %، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أنّ هذه الفئة ترى أنّ التّقويم الفعلي يكون خلال الحصص الفعلية بما أنّ حصص المعالجة لا تكون إلاّ مع فئات معيّنة من التّلاميذ، ونلاحظ انعدام حالات عدم الموافقة في الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة بين 15 و20 سنة وكانت أغلب إجاباتهم جهة الموافقة والموافقة بشدّة أنّ المعالجة البيداغوجية تعتبر نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات

التّلميذ، وذلك لأنّ الفروق الفردية بين التّلاميذ والأعداد الكبيرة لهم داخل الصّف لا تسمح للمعلّم بمتابعتهم جميعا خاصّة من يظهرون تأخّرا دراسيا عن زملائهم فهؤلاء بحاجة إلى وقت أطول لمعرفة مكامن الضّعف عندهم ومحاولة تصحيحها كما أنّ البعض من التلاميذ تظهر عندهم حالات ظرفية تعترض سبيل تعلّمهم وتحول دون تمكّنهم من متابعة الدروس بكيفية عادية كما تعيق استيعاب ما يقدّم لهم من مفاهيم وحقائق معرفية، ممَّا يتطلّب تدارك النقائص المترتّبة عن هذه الحالات في إطار ما يُعرف بيداغوجيا الدّعم التي حظيت بالعناية في النصوص الرّسمية وذلك بتخصيص حصص معالجة للمواد الأساسية في المناهج الدراسية خاصة الرياضيات واللغة العربية والفرنسية، فظهر هنا إدراك ووعي لأهمية نشاط المعالجة البيداغوجية خاصّة عند المعلّمين الذين قضوا سنوات أطول في التّعليم، فنشاط المعالجة البيداغوجية هو صالح لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ.

ويمكن أن نقول أنّ أفراد العيّنة أجابوا **بالموافقة** على أنّ المعالجة البيداغوجية تعتبر نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ، وذلك من خلال قيمة المتوسّط الحسابي العام المقدّر بـــ 3,58 وهي قيمة تقع ضمن مجال المتوسطات المرجّحة من [3.40 إلى 4.20].

الجدول رقم (75): المعطيات الإحصائية لعبارة "يجد المعلّم صعوبة في التّفريق بين التقويم بالكفاءات وبالأهداف

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
أقل من 5 سنوات	01	29	20	20	70	3.186	0.015	دال عند 0.05
	0,53	15,43	10,64	10,64	37,23			
من [05 – 10[	09	08	05	15	37			
	4,79	4,26	2,66	7,98	19,68			
من [10 – 15[	01	07	02	03	13			
	0,53	3,72	1,06	1,60	6,91			
من [15 – 20[	03	15	03	00	21			
	1,60	7,98	1,60	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	08	18	09	12	47			
	4,26	9,57	4,79	6,38	25,00			
المجموع	22	77	39	50	188			
	11,70	40,96	20,74	26,60	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 3.38						المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يظهر من خلال الجدول (75) أنّ 77 مبحوثا أجابوا بالموافقة أنّ المعلّم في المدرسة الابتدائية يجد صعوبة في التّفريق بين التقويم بالكفاءات وبالأهداف بنسبة تقدّر بـــ 40,96 %، وأجاب 50 مبحوثا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 26,60 %، فيما نجد أنّ حالات الإجابة بالمحايدة كانت مرتفعة نوعا ما وقدرت بنسبة 20,74 %، وأجاب 22 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 11,70 %، فيما انعدمت حالات الإجابة بعدم الموافقة بشدّة.

وتظهر قيمة "ف" المقدّرة بـــ 3,186 أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، ونلاحظ من خلال الجدول التّباين في الإجابات بين فئات سنوات الخبرة فنجد أنّ الاتّجاه العام للإجابات في الفئات التي تمثّل سنوات الخبرة الأقل تميل الإجابات جهة المحايدة وعدم الموافقة على العبارة، أمّا الفئات التي تمثّل سنوات خبرة أطول أي من [10 إلى 15[، ومن [15 إلى 20[، ومن عشرين سنة فما فوق فالاتجاه العام لإجاباتهم كان بالموافقة والموافقة بشدّة أنّ المعلم يجد صعوبة في التّفريق بين التّقويم بالكفاءات وبالأهداف، فالتّقويم في المقاربة الجديدة يفرض استعمال وضعيات

متعدّدة ومختلفة و كذلك ربط مكتسبات التّلميذ ودمجها وكلّها طرق لم يتعوّد عليها المعلّمون الذين لديهم سنوات خبرة أطول إضافة إلى تكوينهم الأوّلي الّذي كان ضعيفا خاصة في مجال طرق التّدريس الحديثة واستعمال الروائز النفسية والاجتماعية المختلفة.

ونلاحظ أنّ إجابة المبحوثين على العبارة كانت **بالمحايدة** وهو ما ظهر في قيمة المتوسّط الحسابي العام للعبارة المقدّر بـــ 3,38 الذي يقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة من [2.60 إلى 3.40[.

الجدول رقم (76): المعطيات الإحصائية لعبارة "تعتبر الملاحظة أداة من أدوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	15	47	06	02	70	2.839	0.026	دال عند 0.05
	7,98	25,00	3,19	1,06	37,23			
من [05 – 10]	09	23	03	02	37			
	4,79	12,23	1,60	1,06	19,68			
من [10 – 15]	06	07	00	00	13			
	3,19	3,72	0,00	0,00	6,91			
من [15 – 20]	12	08	01	00	21			
	6,38	4,26	0,53	0,00	11,17			
من 20 سنة فما فوق	12	30	03	02	47			
	6,38	15,96	1,60	1,06	25,00			
المجموع	54	115	13	06	188			
	28,72	61,17	6,91	3,19	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 4.15						المو افقة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يبيّن الجدول (76) أنّ قيمة "ف" بلغت 2,839 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، ونلاحظ أنّ أغلب إجابات المبحوثين كانت بالموافقة أنّ الملاحظة تعتبر أداة من أدوات التّقويم بنسبة تقدّر بـــ 61,17 %، وأجاب 54 مبحوثا بالموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 28,72 %، كما أجاب 13 مبحوثا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 6,91 %، وأجاب 06 مبحوثين فقط

بعدم الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 3,19 %، فيما انعدمت الإجابات بعدم الموافقة بشدّة على العبارة.

يتّضح من الجدول رقم (76) التباين الكبير في الإجابات بين من أجابوا بالموافقة والموافقة بشدة من جهة وعدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة من جهة أخرى، ويظهر هذا التباين خاصة بين الفئة الأولى والثانية مع الفئة الرابعة، حيث كان اتّجاه الفئة الأولى جهة الموافقة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 25 %، فيما نجد أنّ الفئة الرابعة كان اتجاه إجابات المبحوثين فيها للإجابة بالموافقة بشدّة على العبارة وانعدمت فيها حالات الإجابة بعدم الموافقة، وبنفس اتجاه الإجابات لدى الفئة الأولى ظهر كذلك في الفئة الثانية من [5–10[سنوات التي كان ميل أغلب إجابات أفراد العينة فيها جهة الموافقة على العبارة التي تقول أنّ الملاحظة تعتبر أداة من أدوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 12,23 % وهي تختلف عن إجابات المبحوثين في الفئة الرابعة من [15– 20 سنة[.

فأغلب أفراد العيّنة مدركون لأهمية الملاحظة كأداة من أدوات التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات وهذا ما يظهر في قيمة المتوسّط الحسابي العام للعبارة والمقدّر بـــ 4,15 والتي تقع ضمن مجال المتوسطات المرجحة من [3.40 إلى 4.20[أي **موافقة** أفراد للعينة على العبارة التي تقول أنّ الملاحظة تعبر أداة من أدوات التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات، فالملاحظة تعتبر من أهم تقنيات التقويم لتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء وضعية تعلمية، ويسمّى التّقويم الذي يعتمد على الملاحظة بالتّقويم النّوعي، كما أنّ مفهوم مؤشّر الكفاءة الذي يعتمد في بناء جهاز تقويم الكفاءة هو السّلوك القابل للملاحظة، فلا يمكن أن يتجاهل المعلّم هذه الأداة في عملية التّقويم خاصّة إذا أراد أن يصل بالمتعلّم إلى مستويات عالية من الكفاءة وتحقيق أهداف العملية التّعليمية التّعلّمية.

وتعتبر الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى ويتطلّب هذا من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو النشـــاطات وتسجيل تلك الملاحظات، حيث تساعده في اتخاذ الطرق الفعّالة لتدريسه وتمكّنـــه من الأخذ بيد المتعلّم الذي يحتاج إلى عناية من خلال العمل الفردي معه، كمـــا تمكّنه أيضا من تعميق سلوك أو ميولات معيّنة لدى التّلاميذ حينما يلاحظها لدى أحد تلاميذه كحب القراءة والنبوغ في الرياضيات والفن.

الجدول رقم (77): المعطيات الإحصائية لعبارة "يسمح الوقت المخصص للحصص في التعليم الابتدائي بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات"

احتمالات الإجابة / سنوات الخبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova		
	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	التكرار / النسبة %	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig	الملاحظة
أقل من 5 سنوات	04	12	12	31	11	70	3.587	0.008	دال عند 0.01
	2,13	6,38	6,38	16,49	5,85	37,23			
من [05 – 10[	06	07	04	11	09	37			
	3,19	3,72	2,13	5,85	4,79	19,68			
من [10 – 15[	07	01	00	04	01	13			
	3,72	0,53	0,00	2,13	0,53	6,91			
من [15 – 20[	07	02	04	06	02	21			
	3,72	1,06	2,13	3,19	1,06	11,17			
من 20 سنة فما فوق	14	04	08	18	03	47			
	7,45	2,13	4,26	9,57	1,60	25,00			
المجموع	38	26	28	70	26	188			
	20,21	13,83	14,89	37,23	13,83	100			
المتوسط الحسابي العام للعبارة: 2.89							المحايدة		

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22 و EXCEL. V 2007

يظهر من خلال الجدول (77) توزّع إجابات المبحوثين بين عدم الموافقة على نص العبارة التي تقول أنّ الوقت المخصص للحصة الدّراسية يسمح بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـــ 37,23 %، والموافقة بشدّة على العبارة بنسبة تقدّر بـــ 20,21 %، فيما أجاب 28 مبحوثا بالمحايدة بنسبة تقدّر بـــ 14,89 %، وكان عدد الإجابات بالموافقة وعدم الموافقة بشدّة متساويا بنسبة تقدّر بـــ 13,83 % لكل واحد من الإجابتين.

وتظهر قيمة "ف" المقدّرة بـــ 3,587 أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0,05، فنلاحظ توزع إجابات المبحوثين بين عدم الموافقة والموافقة على أنّ الوقت المخصص للحصّة الدّراسية يسمح بإجراء عملية التّقويم الختامي وفق المقاربة بالكفاءات، ويظهر التباين في الإجابات بالموافقة بين الفئة الأولى التي تمثّل المبحوثين الذين تبلغ سنوات خبرتهم في العمل أقل من سنة من جهة والفئات الثالثة والرابعة والخامسة أي من سنوات خبرتهم أطول نوعا ما، حيث بلغ عدد المبحوثين الذين أجابوا بالموافقة في الفئة الأولى 12 مبحوثا بنسبة تقدّر بـــ 6,38 %، فيما بلغت في الفئة

الثالثة 0,53 % فقط، ويبدو أنّ الفئات التي تمثّل سنوات الخبرة الأطول في مجال التّعليم من 10 إلى 20 سنة أكبر التكرارات فيها كان لصالح الموافقة بشدّة على العبارة إذا ما تمّ مقارنتهم بالفئة الأولى التي كان أكبر تكرار فيها لصالح عدم الموافقة (31)، ونرجع هذا الاختلاف أن المبحوثين في الفئة الأولى بحكم سنوات خبرتهم القليلة لم يتمكّنوا بعد من آليات وطرق إجراء التّقويم الختامي فالتّقويم حتى يكون ناجحا يجب أن يتمّ بالطّرق الصحيحة وتتوفر الأدوات اللازمة له وأن يكون للمعلّم متّسع من الوقت لتقويم كفاءات التّلاميذ، وإذا أراد المعلّم أن يقوم بهذه العملية فإنّ عدد التّلاميذ والاكتظاظ داخل الصّفوف لا يسمح بذلك.

والتّقويم الختامي هو الذي يتم إجراؤه بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج بهدف إصدار الحكم النهائي على مخرجات المنهج، وتعتبر نهاية لبداية جديدة، فالتّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ليس استدعاء معارف فقط وإنما يتعدى ذلك إلى توظيف تلك المعارف واستعمالها في وضعيات مشكلة وهذا يتطلّب وقتا وأدوات معينة.

أمّا المعلّمون الذين لديهم سنوات خبرة أطول فأنهم يرون أن الوقت المخصص للتقويم الختامي مناسب وهذا بحكم خبرتهم في مجال التّعليم وتمكّنهم من بعض طرق التقويم نتيجة للممارسة.

وتبيّن قيمة المتوسّط الحسابي المقدّرة بـــ 2.89 التي تقع ضمن مجال المتوسّطات المرجّحة [2.60 إلى 3.40] أنّ أغلب المبحوثين فضلوا الإجابة **بالمحايدة** على العبارة التي تقول أنّ الوقت المخصص للحصص في التعليم الابتدائي يسمح بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: مناقشة النتائج العامة للدّراسة

النتائج العامة لكلّ فرضية مستخرجة من اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA حسب كل فرضية كما يلي:

1- مناقشة النّتائج العامة في ضوء الفرضيات

1-1- مناقشة النّتائج العامة في ضوء الفرضية الأولى

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

الجدول رقم (78): نتائج اختبار تحليل التّباين بين الإعداد للدّرس والخبرة المهنية

متغيّر الاختبار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التباين الأحادي One Way Anova			نتيجة اختبار الفرضية
			قيمة ف	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	
التّخطيط للدّرس	3,9455	,395050	3.730	4	0.006	دال إحصائيا
قيمة مستوى المعنوية sig دالة عند 0,01						

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22

نلاحظ من الجدول (78) أن قيمة "ف" قد بلغت 3.730 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وعليه يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لمتغيّر الخبرة في العمل، ومن خلال تحليل الجداول الخاصة بهذه الفرضية وجدنا أنّ:

– أغلب أفراد العيّنة ينطلقون في عملية التّخطيط وهم غير مدركين للحدود الفاصلة معرفيا بين التّدريس بالمقاربة بالكفاءات والتّدريس بالأهداف وما إذا كانتا مقاربتين متّصلتين أو منفصلتين وهذا ما بيّنه الجدولين رقم (20) و(28)، حيث وجدنا معلمي المدارس الابتدائية يجيبون مرّة بأن مقاربة التّدريس بالأهداف استمدت مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف ومرة أخرى نجدهم يجيبون بأن مقاربة التدريس بالكفاءات مستقلة عن بيداغوجيا الأهداف وظهرت الفروق لصالح المعلّمين الذين يشتغلون في التّعليم منذ أقل من خمس سنوات.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية فيما يخصّ وضع مشروع سنوي وفصلي في بداية التخطيط للدّروس فأغلب المعلّمين أكدوا على أهمية وقيمة هذه العملية كمرحلة أولية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية فيما يتعلّق باحترام المراحل الأساسية للتّعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطّة الدّرس لصالح سنوات الخبرة الأقل، وتبيّن أنّ أكثر من لا يحترم هذه الخطّة هم المعلّمون ذوو الخبرة المهنية الأكبر (20 سنة فما فوق) وهذا ما ظهر في الجدول رقم (24).

– رغم اختلاف سنوات الخبرة بين المبحوثين ولكنّ هذا لم يحدث بينهم أي فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاتهم للفروق الفردية بين التّلاميذ أثناء التّخطيط للدّرس وهذا ما تأكد في الجدول رقم (29) فأغلب المعلّمين يؤكدّون على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة وأن المقاربة بالكفاءات جاءت لتعطي مكانة مميزّة للمتعلّم، ونفس الاتجاه بالنسبة لموضوع الوسائل التّعليمية باعتبارها ركنا أساسيا في وضع خطّة الدّرس والتي قد تصبح عائقا في بعض الأحيان أمام الوصول إلى الأهداف التّعليمية، وهذا ما أكدته نتيجة الجدول رقم (30).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين فيما يخص فهمهم للتّقويم التشخيصي حيث يعتقد اغلبهم انه يتمّ في نهاية كل وحدة تعليمية – وهذا ما جاء في الجدول رقم (31) وهو اعتقاد غير صحيح باعتبار أن ّ التّقويم التشخيصي يتمّ لمعرفة المكتسبات القبلية للتّلميذ حتى يتسنى للمعلّم بناء تعلّمات جديدة.

– اتّفق أغلب المبحوثين أنّ التّخطيط للدّرس ليس عملية تحضير ذهني فقط وإنما هو عملية تحضير ذهني وكتابي.

– تعتبر الوثيقة المرافقة للمنهاج أساسية في التّحضير للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات وهذا ما أكّده المبحوثون في الجدول رقم (36).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين يمكن أن نرجعها لمتغير الخبرة المهنية فيما يخص موضوع الأهداف التربوية، حيث لم يستطع أفراد العينّة تحديد موقف واضح فيما يتعلّق بالأهداف التّربوية في المقاربة بالكفاءات حيث يعتقد الكثير منهم أنّها غير قابلة للقياس وهذا ما ظهر في الجدول رقم (38)، واعتقاد كهذا من شأنه أن يحدث خللا منذ البداية في عملية التّخطيط للدّرس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بين المعلّمين تعزى لمتغيّر الخبرة في العمل فيما يتعلّق بتحديد أساليب التّقويم في المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّخطيط للدرس، حيث يرى أغلب المبحوثين أهمية تحديد هذه الأساليب وذلك ما وضّحه الجدول رقم (39).

ومنه يمكن أن نقول أنّ الفرضية الأولى قد **تحققت** أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلمي المدارس الابتدائية في التّخطيط للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

1-2- مناقشة النتائج العامة في ضوء الفرضية الثانية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدرسة الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

الجدول رقم (79): نتائج اختبار تحليل التّباين بين تنفيذ الدّرس والخبرة المهنية

متغيّر الاختبار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التباين الأحادي One Way Anova			نتيجة اختبار الفرضية
			قيمة ف	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	
تنفيذ الدّرس	3,9589	0,40427	4.900	4	0.001	دال إحصائيا
قيمة مستوى المعنوية sig دالة عند 0,01						

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22

من الجدول (79) نلاحظ أنّ قيمة "ف" قد بلغت 4.900 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدرسة الابتدائية في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية، ومن خلال تحليل الجداول الخاصة بهذه الفرضية وجدنا أنه:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في حرصهم على استثارة الخبرات السّابقة للتّلاميذ قبل بداية الموقف التّعليمي الجديد حيث وجدنا أنّ 185 مبحوثا من أصل 188 وباختلاف عدد سنوات خبرتهم في مجال التّعليم يؤكدون على أهمية هذه العملية في بداية تنفيذ أي درس وهذا ما بيّنه الجدول رقم (40).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلّمي المدارس الابتدائية تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية فيما يخصّ إمكانية تقديم الدّروس وفق الوضعية المشكلة وفي كلّ المواد و هذا ما أكده الجدول رقم (41).

– وجود فوق ذات دلالة إحصائية لدى المعلّمين تعود لمتغيّر الخبرة المهنية على أنّ تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات يتطّلب تشجيع الطّلبة على انجاز بعض المشروعات وكانت الفروق لصالح المعلّمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين 5 و10 سنوات وهذا حسب الجدول رقم (42).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين على أنّ الوضعية تثير دافعا قويا نحو التّعلّم وكانت الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة الأقل وهو ما بيّنه الجدول رقم (47).

- يرى 166 مبحوثا من مجموع 188 أن المعلّم يجد صعوبة في التّعامل مع الأعداد الكبيرة للتّلاميذ في الصّف، حيث لم نجد فروقا ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين يمكن أن نعزوها لمتغيّر الخبرة المهنية وهذا ما بيّنه الجدول رقم (48).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلّمين فيما يخص أهمية التّعلم التّعاوني في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات ودوره في تعزيز القدرة على مجابهة المشكلات وهذا ما ظهر في الجدولين رقم (52) و(53).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية في فهم المعلّمين للوضعية الختامية، حيث يخطئ أغلبهم في اعتبارها وضعية انطلاق وهذا ما أكّده الجدول رقم (55).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين حول التّقويم التّكويني ودوره في متابعة نتائج التّلاميذ بشكل مستمر والاستفادة من التّغذية الرّاجعة في هذا النّوع من التّقويم في تعديل المسار نحو تحقيق أهداف العملية التّعليمية وقد كانت الفروق واضحة بين فئات سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات وبين فئات سنوات الخبرة الأكثر أي من 10 إلى 20 سنة وهذا ما وضّحه الجدول رقم (58).

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية في إيجاد فرق بين المحتوى النّظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا فصعوبة محتوى هذه المقاربة يقف عائقا أمام تطبيقه في الميدان وهذا ما ظهر في الجدول رقم (60).

منه يمكن القول أنّ الفرضية الثانية قد **تحققت** أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلمي المدرسة الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

3- مناقشة النتائج العامة في ضوء الفرضية الثالثة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدرسة الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

الجدول رقم (80): نتائج اختبار تحليل التّباين بين تقويم الدّرس والخبرة المهنية

متغيّر الاختبار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التباين الأحادي One Way Anova			نتيجة اختبار الفرضية
			قيمة ف	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	
تقويم الدّرس	3,6892	0,52552	**4.857**	**4**	**0.001**	دال إحصائيا
قيمة مستوى المعنوية sig دالة عند 0,01						

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS . V22

نلاحظ من الجدول (80) أن قيمة "ف" قد بلغت 4.857 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدرسة الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة فالمهنية، وبعد تحليل الجداول الخاصة بهذه الفرضية وجدنا أنّه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين على ضرورة تبّني لغة الحوار والتّشاور بين طرفي عملية التّعلّم (المعلّم و التّلميذ) لنجاح عملية التّقويم، ذلك لأنّ التّقويم في المقاربة بالكفاءات ليس تقويم معلومات وقدرات فقط بل يتعدّاه الأمر إلى تقويم سلوكات المتعلّمين وهذا ما بيّنه الجدول رقم (62).

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين بين الموافقة وعدم الموافقة على اعتبار الاختبارات أداة ضرورية للقيام بعملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لصالح فئة سنوات الخبرة الأقل، هذا ما بيّنه الجدول رقم (63)، وتبّيّن أن المعلّمين الذين تزيد خبرتهم عن 20 سنة هم أكثر من لم يوافقوا على العبارة.

– تعتبر شبكات التّقويم الفردي والجماعي مهمّة جدا بالنّسبة لمعلّمي المدارس الابتدائية في حساب علامات التّلاميذ وتقويم مجموع مكتسباتهم المعرفية، وكانت الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات كما وضّحه الجدول رقم (64).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين تعزى لمتغيّر الخبرة في العمل فيما يخصّ امتلاك المعلّم لمهارات القيام بعملية التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات وهذا ما بيّنه الجدول رقم (67).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلّمين بين من سنوات خبرتهم في التعليم أقل ومن درّسُوا لسنوات أطول فيما يتعلّق بإيجاد المعلّم صعوبة في تقويم وضعيات التّعلّم وفق المقاربة بالكفاءات وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة الأطول حيث وجدنا أنهم أكثر من يجد هذه الصّعوبات عكس المعلّمين ذوو الخبرة الأقل الذين كان اتّجاههم نحو عدم الموافقة على العبارة و هذا ما بيّنه الجدول رقم (68).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة فيما يخص عدد التّلاميذ داخل الصّف ومناسبته لإجراء عملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات من عدمه، حيث وجدنا أنّ أغلب المبحوثين يقرّون أنّ عدد التّلاميذ داخل حجرات الصّف غير مناسب تماما للقيام بعملية التّقويم بالشكل الصحيح وهذا ما ظهر في الجدول رقم (69).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية في إجابات المبحوثين حول عدم مراعاة التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات للفروق الفردية بين المتعلّمين، حيث لم يستطيع المعلّمون باختلاف سنوات خبرتهم تحديد موقف واضح حول مفهوم التّقويم في ظل هذه المقاربة وهل فعلا يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ أو لا؟ وهذا ما وضّحه الجدول رقم (71).

_ لازال الكثير من المعلّمين يرى أنّ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراع مكتسبات التّلاميذ خاصة لدى فئة سنوات الخبرة من 15 إلى 20 سنة وهذا ما ظهر في الجدول رقم (72).

– للمعالجة البيداغوجية أهمية وقيمة بالنّسبة للمعلّمين وذلك ما بيّنه الجدول رقم (74) .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية في إجابات المبحوثين حول اعتبار الملاحظة أداة من أدوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات، حيث وجدنا أنّ أكثر من 89 % من المبحوثين يتّفقون على أهمية هذه الأداة وذلك لأن مؤشّر الكفاءة هو سلوك قابل للملاحظة هذا ما تبيّن في الجدول رقم (76).

– أغلب المبحوثين يرون أنّ الوقت المخصّص للحصص في التّعليم الابتدائي لا يسمح بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات وذلك ما أكده الجدول رقم (77).

ومنه يمكن أن نقول أنّ الفرضية الثالثة قد **تحققت** أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0,01 لدى معلمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

2- مناقشة النّتائج العامة في ضوء الدّراسات السابقة

2-1- مناقشة النتائج العامّة في ضوء الدّراسة الأولى

كانت الدّراسة الأولى بعنوان "تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرّياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية" للأستاذ الدّكتور حديد يوسف ورغم أن مجال الدّراسة مختلف عن دراستنا هذه إلى أنّ بعض المتغيرات التي تناولها الباحث في دراسته تشابهت مع دراستنا هذه، وقد توصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرّياضيات بالتّعليم الثانوي لكفايات التّخطيط للدّرس تبعا لمتغيّراتهم الديمغرافية، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم

العلمية وتخصّصاتهم الأكاديمية ومؤسّسة تكوينهم، فلم تتفق تلك النتيجة مع دراستنا هذه أين توصلنا إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للدّرس تبعا لمتغيّر الخبرة المهنية.

توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ألفا = 0,01 في تنفيذ الدّرس حيث تفوّق الأساتذة ذوو الخبرة المهنية بين أكثر من 14 سنة على زملائهم الأساتذة ذوي خبرة مهنية بين (07 سنوات و14 سنة) وأقل من (07 سنوات)، فقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتيجة الفرضية الثانية في الجزء المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلّمين ولكن اختلفت عنها في اعتبار الفروق في دراستنا هذه رجعت للفئة الأقل سنوات خبرة (أقل من 5 سنوات).

كما توصلت نتائج دراسة الدّكتور حديد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أساتذة الرّياضيات بالتّعليم الثانوي لكفايات تقويم الدّرس تبعا لمتغيّر خبرتهم المهنية، وقد اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة الفرضية الثالثة في دراستنا هذه والتي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية.

2-2- مناقشة النتائج العامّة في ضوء الدّراسة الثانية

الدّراسة الثانية كانت بعنوان "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلّمي ومفتّشي المرحلة الابتدائية" للأستاذة الدّكتورة حرقاس وسيلة، فقد توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ أغلبية الكفاءات مكتسبة جزئيا ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول، ومع أنّ هذه الدّراسة تمّ انجازها في الموسم الجامعي 2009– 2010 فإن الوقت الذي رأت الأستاذة أنّ المقاربة الجديدة تحتاجه قد مرّ منه ثمان سنوات ولازال الكثير من المعلّمين في المرحلة الابتدائية كما وجدنا في دراستنا هذه لم يكتسبوا الكفاءات بشكل كامل و أنّهم إلى يومنا هذا يخلطون بين الكثير من المفاهيم باختلاف سنوات خبرتهم.

كما توصّلت الدّراسة المشابهة إلى أنّ الكثير من الأهداف التّعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة إضافة إلى أنّ المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات الأمر الذي صعّب تطبيقها وتحقيقها، وهو نفس ما توصّلت له دراستنا هذه حيث وجدنا من خلال تحليل عبارات المحاور أنّ الوسائل التعليمية والاكتظاظ داخل الصّفوف يعتبر عائقا أمام المعلّم في تحقيق الأهداف المسطّرة، إضافة أنّ المعلّمين يجدون اختلافا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا.

قالت الباحثة في النتائج المتوصل إليها "إلى حد يومنا هذا مازال المعلّمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتّحديد بسبب ضعف التّكوين الأكاديمي وعدم دقة التّكوين التأهيلي" ونحن نقول إلى حد يومنا هذا مازال المعلّمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتّحديد بسبب ضعف التّكوين الأكاديمي وعدم دقة التّكوين التأهيلي.

2-3- مناقشة النتائج العامّة في ضوء الدّراسة الثالثة

كانت الدّراسة الثالثة بعنوان "الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات" لـــلأستاذ الدكتور عبد الباسط هويدي، حيث توصّلت هذه الدّراسة إلى أنّ الأساتذة يعتمدون وبشكل أساسي على وضعية التّعليم التّقليدية التي كانت سائدة في الاستراتيجيات القديمة، إضافة إلى أن الأساتذة يعانون في استخدام طرائق هذه الإستراتيجية ويعود ذلك لقلة التّربصات

والدّورات التّكوينية وهو ما لاحظناه في إجابات المبحوثين في دراستنا هذه حيث وجدنا لُبسا كبيرا لدى المعلّمين في التفريق بين المقاربة القديمة والحديثة وأين تلتقيان وتختلفان وهذا ما سيؤدي بالكثيرين منهم إلى استخدام نفس الأساليب القديمة.

وتوصّلت دراسة الأستاذ عبد الباسط إلى أنّ الأساتذة عادة يخلطون بين جملة من الوضعيات في الدّرس الواحد ويعود ذلك لعدم فهم البعض منهم لمفهوم الوضعية أو لعدم معرفة الإجراءات العلمية لتطبيق وضعية تعليمية معينة ولقد لاحظنا في دراستنا هذه أن المعلّمين في المدارس الابتدائية لازالوا وبعد مرور سنوات طويلة من اعتماد هذه الطّريقة في التدريس يعانون من نفس المشكل حيث وجدنا عدم فهم وغموض في العديد من المفاهيم مثل مفهوم الوضعية والوضعية المشكل والتّقويم التكويني والختامي ووضعية الانطلاق.

وتوصّل الباحث إلى أنّ نسبة الأساتذة الّذين يستخدمون أنواع التّقويم متواضعة جدا وعدم معرفة بعضهم لإجراءات تطبيق تلك الأنواع أو يجدون صعوبة في تطبيقها أو لأنّها تتطلّب وقتا ثمينا سيكون على حساب الدّروس وهو ما اتّفقت فيه مع نتائج دراستنا هذه حيث وجدنا من خلال تحليل الجداول الخاصّة بكلّ فرضية أنّ بعض المعلّمين لا يعطون الوقت الكافي للتّلميذ في حلّ بعض المشكلات لأنّ ذلك من شأنه أن يؤخّر المعلّم عن إكمال البرنامج مع الأعداد الكبيرة للتّلاميذ في حجرات الصف والّذي يعتبر عائقا آخر أمام المعلّمين للقيام بعملية التّقويم بالشّكل السّليم.

فالملاحظ أنّه ورغم مرور سنوات على إنجاز هذه الدّراسة (سنة 2012) إلى أنّ المعلّمين والأساتذة مازالوا يعانون من نفس المشكلات في ظل هذه المقاربة.

4-2- مناقشة النتائج العامّة في ضوء الدّراسة الرّابعة

جاءت الدّراسة الرابعة بعنوان "الأداء التّربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات" للدكتور بشيري زين العابدين، ولقد اتّفقت مع دراستنا هذه في الكثير من النّتائج، حيث توصّل الباحث إلى أنّ غالبية أفراد العيّنة لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات والواردة في المناهج المدرسية فأغلبهم لا يبني وضعية الانطلاق مع المتعلّمين وهذا ما جاء في دراستنا هذه حيث أنّ المعلّمين في المدارس الابتدائية لا يفرّقون بين وضعية الانطلاق والوضعية الختامية والبعض منهم لا يدرك ما المطلوب منه بالضّبط في وضعيات الانطلاق.

وجد الدّكتور بشيري أنّ أغلب أفراد العينة لا يحقق الإدماج في عملية التّعلم ولا يميّز بين معايير التّقويم في الوضعية الإدماجية، ووجدنا في دراستنا هذه أنّ نسب المحايدة في الإجابة تكون كثيرة إذا ما تعلّق الأمر بالسؤال عن الوضعية الإدماجية حيث لازال المعّلمون لا يدركون المعنى الحقيقي للوضعية الإدماجية ولا يفرّقون بينها وبين الوضعيات التعليمية الأخرى.

كما توصّل الباحث إلى غياب إستراتيجية واضحة لدى أفراد العيّنة في مسألة التّقويم المستمر للمعلّمين بسبب غموضها من حيث المعايير وكثير منهم يستخدم الأساليب التّقليدية، وهو ما ظهر عند أفراد العيّنة في دراستنا خاصّة من له سنوات خبرة طويلة في مجال التّعليم حيث أنّ التقويم التشخيصي والتكويني والختامي مفاهيم لازال يشوبها الكثير من الغموض بالنّسبة للمعلمين.

لقد حظي موضوع التّدريس بصفة عامّة والتدّريس وفق المقاربة بالكفاءات خاصّة بأهمية بالغة من طرف الباحثين والمهتمّين بشؤون التّربية وذلك للدّور الّذي تلعبه هذه المقاربة في إعطاء مكانة مميّزة للتّلميذ باعتباره عنصرا فاعلا في العملية التّعليمية وتركيزها على تطوير مهاراته ومعارفه وربطها بواقعه المعاش، إلا أنّ هذا لا ينف دور المعلّم في العملية التّدريسية وفق هذه المقاربة والّذي يعمل على مساعدة المتعلّمين ليتعلّموا بأنفسهم عن طريق توجيههم إلى الطّرق الصحيحة في التّفكير والاستفادة من مختلف المعارف في وضعيات تعليمية قريبة من واقع التّلميذ.

ومن خلال الفصول النّظرية والفصل الميداني لدراستنا هذه حاولنا معرفة واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية في الجزائر، بالكشف عن هذا الواقع من خلال ثلاث عمليات مهمّة جدا وهي أساس أيّ عملية تدريسية تتمثّل في التّخطيط والإعداد للدّرس ثمّ تنفيذه وأخيرا تقويمه وفق المقاربة بالكفاءات وهذا تأكيدا على أهمية المناهج وطرق التّدريس وضرورة القيام بالعملية التّدريسية وفق أسس علمية وبيداغوجية سليمة وذلك بالإجابة على التّساؤل الرئيسي التّالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في القيام بعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة المهنية؟

وبعد القيام بعملية التحليل لمختلف المعطيات الإحصائية المتحصّل عليها عن طريق الاستبيان المخصّص لهذا الغرض وجدنا أنّه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغّير الخبرة المهنية، ترجع الفروق لصالح الفئة التي تمثّل سنوات الخبرة (أقل من سنة حتى 10 سنوات) حيث استطاع هؤلاء وفي أغلب عبارات المحور الثاني في الاستبيان معرفة أهم المفاهيم التي تتعلّق بالإعداد للدّرس وضرورة بناء الخطّة وفقا للمنهاج المقترح من طرف الوزارة أوّلا ومراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ وعلى أساس الوسائل التعليمية المتوفّرة، فيما وجدنا ضعفا كبيرا –سواء عند المعلمين الذين قضوا سنوات عمل طويلة في مجال التّعليم أو سنوات أقل– في التّفريق بين المقاربة القديمة (بالأهداف) والمقاربة الجديدة (بالكفاءات)، حيث ينطلق المعلّمون في بناء خطّة جديدة لدرس جديد دون معرفة الحدود الفاصلة بين المقاربتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الخبرة في العمل لصالح المعلمين الّذين تتراوح سنوات خبرتهم بين السنة و10 سنوات، حيث يحرص هؤلاء وبشكل كبير على استثارة الخبرات السّابقة للتلاميذ قبل بداية أيّ موقف تعليمي، كما وجدنا أن الفئة الّتي اشتغلت في مجال التّدريس أكثر من 10 سنوات هم أكثر حرصا على تشجيع التّلاميذ على انجاز بعض المشروعات أثناء تقديم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات رغم أن كثرة المناهج وضيق الوقت المخصص لكلّ حصّة يمنع وفي كثير من الأحيان أغلب المعلّمين من تطبيق بعض الوضعيات التّعليمية مثل التّعلّم التعاوني والوضعية المشكلة، وما لاحظناه من خلال نتائج البحث أن معلّمي المدارس الابتدائية باختلاف سنوات خبرتهم في العمل لازالوا يعانون في التّفريق بين بعض المفاهيم المحورية في عملية تنفيذ الدّرس مثل حلّ المشكلة، وضعية إدماجية، الكفاءة المرحلية، وضعية ختامية، كما وجدنا في العنصر الخاص بتنفيذ الدّرس أن

العائق الأكبر أمام القيام بهذه العملية هو الاكتظاظ داخل الصّفوف وضيق الوقت ونقص الوسائل التّعليمية التي تسمح بتقديم الدّرس بالطريقة السّليمة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلّمي المدارس الابتدائية في تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لمتغّير الخبرة المهنية، لصالح فئات سنوات الخبرة الأقل من 10 سنوات، حيث يرون أنّ المعلّم يمتلك مهارات القيام بعملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ولكنّ المشكل يكمن في أنّ طرق التّقويم تختلف من وضعية إلى أخرى ومن المفروض أنّها ليست موحدة وهذا يضع المعلّم في مأزق اختيار الطريقة المناسبة لتقويم كلّ وضعية أو تطبيق طريقة واحدة على كلّ الوضعيات، ولقد وجدنا من خلال هذه الدّراسة أن التّقويم يكون فاشلا لأنّ المعلّم لا يسجّل تقدّم التّلاميذ بصورة منتظمة وذلك لضيق الوقت وهو المشكل الذي طرحه المعلّمون عبر كافة مراحل إعداد الدّرس.

ودراستنا الحالية كانت متوافقة مع العديد من الدّراسات السّابقة التي بحثت في موضوع المقاربة بالكفاءات وطرق التّدريس و رغم اختلاف مجالات الدّراسة وعيّنتها إلاّ أننا وجدنا اتّفاقا في بعض الجوانب التّي تخصّ ضرورة الاهتمام بمراحل العملية التّدريسية وذلك لأنّ كلّ مرحلة لها تأثير على المرحلة التّي تليها وأنّ نجاح عملية التّدريس مرهون بتوفير الظّروف والشّروط المناسبة من وسائل و تجهيزات وتقليص لأعداد التّلاميذ داخل الصّفوف وإعادة النّظر في تكوين المعلّمين وتأهيلهم.

في الأخير يمكننا القول أنّة وبالّرغم من وجود الكثير من المعوّقات أمام معلّمي المدارس الابتدائية في القيام بعملية التّدريس على أكمل وجه وفق المقاربة بالكفاءات، إلا أنهم يحاولون جاهدين تحدّي تلك المعوّقات بالأخذ بيد التّلميذ للوصول به إلى مستوى من الكفاءة الذّي يضمن له التفاعل مع المجتمع بالشّكل السليم، ولكن ما مدى انعكاس الوضعيات التعليمية التّي يوضع فيها التلميذ داخل حجرات الصّف في إطار التّدريس بالكفاءات على واقعه المعاش فعلا؟

- ✓ ضرورة زيادة النماذج التّطبيقية في التّدريس (تخطيط، تنفيذ، وتقويم) وربط التّكوين بالميدان حيث أنّ إعطاء مجموعة من المفاهيم النظرية لا يكفي لكي يستوعب المعلّم ما هو المطلوب منه بالضّبط للوصول إلى الأهداف الموضوعة من طرف وزارة التربية في اعتماد هذه المقاربة.
- ✓ إخضاع كلّ من يرغب في ممارسة مهنة التّعليم لاختبارات محدّدة مسبقا من طرف خبراء في التربية وعلم النفس والاجتماع واللغة قبل التحاقهم بمهنة التعليم، من أجل التّأكد فعلا من امتلاكهم للمهارات والطّرق السّليمة في التّدريس وكذلك قياس اتجاههم نحو مهنة التّعليم لأنّ هناك فرق كبير بين أن يدرّس المعلّم فقط لتأدية وظيفة وأن يدرّس ليبدع في تلك الوظيفة.
- ✓ إعادة النّظر في محتوى المناهج من حيث تناولها لمفاهيم: المقاربة، الكفاءة، الوضعية المشكلة، وضعية الانطلاق، وضعية ختامية، تقويم تكويني، تقويم ختامي، كفاءة ختامية، مؤشّر الكفاءة وذلك بتبسيط هذه المفاهيم و جعلها أكثر عملية.
- ✓ زيادة التّعاون بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية والعليم وذلك بتدعيم التّكوين المستمر للأساتذة في مجال علوم التّربية وعلم النّفس وعلم الاجتماع لتمكينهم من متابعة البحث، والتّعرف على طرائق التّدريس المثلى و التّعامل السّليم مع التّلميذ خاصّة وأنّنا وجدنا في أفراد العيّنة بعض التّخصصات البعيدة عن العلوم الاجتماعية والتّربوية فالمعلّمون في تلك التّخصصات بحاجة ماسّة للتّكوين المستمر.
- ✓ ضرورة توفير الوسائل التّعليمية للتّدريس بهذه المقاربة و تقليل عدد المتمدرسين في الصّفوف الدّراسية لأنه لا يكفي استيراد مناهج وطرق معيّنة في التّدريس ولا نوفر شروط نجاح هذه الطّرق.
- ✓ إنشاء كليات التربية عبر ربوع الوطن أو فتح تخصصات في كليات العلوم الاجتماعية تكون أكثر علاقة بالتّدريس مثل تخصص مناهج وطرق التّدريس.
- ✓ التّقليل من المناهج والمقرّرات المبرمجة في مرحلة التّعليم الابتدائي لأنّ كثرة المقررات سوف يلغي أساسا من أسس المقاربة الذي جاءت لترسيخه وهو إعطاء مكانة للمتعلّم، فكثرة المناهج تجعل المكانة الأهم دائما للمعلّم الّذي عليه إنهاء البرنامج في الوقت المحدّد حتى ولو كان ذلك على حساب مستوى فهم التّلاميذ ويُحرم المتعلّم من تنفيذ الكثير من الوضعيات التعليمية: التعلم التعاوني وعن طريق المشروعات والتّعلّم عن طريق اللّعب.

أولا: المصادر

القران الكريم

01- سورة الأنعام: الآيتن 105، 156

02- سورة الأعراف: الآية 169

03- سورة آل عمران: الآية 79

04- سورة سبأ: الآية 44

05- سورة القلم: الآية 37

06- سورة الإخلاص: الآية 04

ثانيا: المراجع

1- الكتب

1-1- الكتب باللغة العربية

01- إبراهيم بن عبد الله المحيسن: **تدريس العلوم تأصيل وتحديث**، مكتبة الكعيبان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الثانية)، 2007.

02- إبراهيم عصمت مطاوع: **أصول التربية**، دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة السابعة)، 1995.

03- إبراهيم محمود حسين فلاتة: **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها وسائلها وتقويمها**، مطابع الصفا، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2005.

04- إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (الطبعة الثانية)، 1996.

05- أحمد عبد الباقي بستان: **المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتّجاهاتها العالمية المعاصرة**، دار القلم، الكويت، الأردن، 1976.

06- الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التّربية بناء كفاية**، إفريقيا الشّرق، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (دون الطبعة)، (دون سنة النشر).

07- الحسن اللحية: **موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والإصلاحات**، مركز حقوق النّاس بمساهمة مؤسسة فريدرش نومان الألمانية، فاس، المغرب، (دون طبعة)، 2006.

08- الحسن اللحية: نهاية المدرسة: **الشغل والكفايات والمعارف النفعية**، توب إدسيون، الدار البيضاء، المغرب، (دون طبعة)، 2005.

09- السيد سلامة الخميسي: **أدوار المعلّم**، دار الشرق للطباعة والنشر والتّوزيع، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 1999.

10- السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الإشعاع للطباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندرية، (دون طبعة)، (دون سنة النشر).

11- السّيد محمد خيري: **الإحصاء النّفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، (دون طبعة)، 1997.

12- العربي أسليماني: **الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية**، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، (الطبعة الاولى)، 2006

13- أمال جمعة عبد الفتاح: **التّعلّم التّعاوني والمهارات الاجتماعية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، (الطبعة الاولى)، 2010.

14- باسم سرحان: **طرائق البحث الاجتماعي الكمية**، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، الطّبعة الأولى، 2017.

15- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: **أسس المناهج الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتّوزيع، القاهرة، (الطّبعة الأولى)، 2012.

16- بوعلاق محمد: **مقاربة الكفاءات بين النّظرية والتّطبيق في النّظام التّعليمي الجزائري**، منشورات DGRSDT و CRASC، الجزائر، (دون طبعة)، 2014.

17- بوفلجة غياث: **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 2006.

18- تيسير عبد المطّلب الدويك: **إدارة المدرسة الفعّالة مقوّماتها وآفاقها**، جهينة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دون طبعة)، 2013.

19- جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال" المهارات والتّنمية المهنية "**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2011.

20- جميل حمداوي: **بيداغوجيا الأخطاء**، مكتبة المثقف، (الطبعة الاولى)، 2015.

21- جورج شهلا وآخرون: **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، دار العلم للملايين، لبنان، (الطّبعة الرابعة)، 1978.

22- جون م برايسون: **التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية**، ترجمة: محمد عزت عبد الموجود، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، (الطبعة الثانية)، 2003.

23- حامد عمار: **دراسات في التربية والثقافة من مشكلات العملية التَعليمية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، (الطّبعة الثانية)، 1997.

24- حسن إبراهيم عبد العال، صالح بن علي أبو عراد الشهري: **المعلّم خصائصه وصفاته الخلقية (رؤية إسلامية)**، محاضرات ألقيت بكلية المعلمين بأبها على هامش معرض الكتاب الرابع الذي إقامته كلية المعلمين بأبها بالتّعاون مع مطابع الجنوب، (الطّبعة الأولى)، 1994.

25- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2005.

26- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **العلم و التّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع**، دار شباب الجامعة، (الطبعة الاولى)، 2006.

27- حمد الله أجبارة: **مؤشرات كفايات المدرّس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة**، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، (الطبعة الاولى)، 2009

28- خالد عبد العزيز الفليح وآخرون: **تصميم التّدريس**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، (دون طبعة)، 2009.

29- خالد لبصيص: **التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، (دون طبعة)، 2004.
30- خولة طالب الإبراهيمي: الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
31- خير الدين هني: **لماذا ندرّس بالأهداف**، دار مدني، الجزائر، (الطبعة الاولى)، 1999.
32- خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، الجزائر، (الطبعة الأولى)، 2005.
33- داود درويش حلس، محمد أبو شقير: **محاضرات في مهارات التّدريس**، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، (دون طبعة)، (دون سنة النشر).
34- ديريك رونتري: **تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج**، ترجمة فتح الباب عبد الحليم السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتقنيات التربوية، القاهرة، 1984.
35- رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 1990.
36- رافدة الحريري: **طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد**، دار الفكر، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2010.
37- رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا، (الطبعة الاولى)، 2000.
38- رشدي أحمد طعيمة: **المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره** -، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، (الطّبعة الثانية)،2009.
39- رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مطبعة دار هومة، الجزائر، (الطّبعة الاولى)، 2002.
40- رفعت محمود بهجات: **تدريس العلوم المعاصرة: المفاهيم والتطبيقات**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996.
41- رفيقة حروش: **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.
42- رمضان أرزيل، محمد حسونات: **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية للمقاربة**، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، (الطبعة الثانية)، 2004.
43- روبين بيدلي: **المدرسة الشاملة**، ترجمة محمد منير مرسي ويوسف ميخائيل أسعد، عالم الكتب، القاهرة، (دون طبعة)، 1971.
44- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التّدريس بين النظرية والتّطبيق**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2011.
45- زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم: **طرق تدريس التّربية الرّياضية: الأسس النظرية والتّطبيقات العلمية**، دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة الأولى)، 2008.
46- سامية محمد فهمي، سمير حسين منصور: **الرعاية الاجتماعية أساسيات ونماذج**، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة، (دون طبعة)، 2004.

47- سعد لعمش: **الجامع في التّشريع المدرسي الجزائري (الجزء الأول)**، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دون طبعة)، 2010.
48- سعيد محمد بامشموش، نور الدين محمد عبد الجواد: **التّعليم الابتدائي دراسة منهجية**، دار الفيصل الثقافية، الرّياض، (الطبعة الأولى)، 1980.
49- سليمان عبد الله الحقيل: **التّعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية نشأته، أهميته، أسسه، أهدافه العامة وأهداف مواده وبعض وسائل تحقيقها، منهجه ومعلمه، وبعض مشكلاته، متطلبات النجاح لطلابه**، مطبعة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السّعودية، 1994.
50- سمية علي عبد الوارث احمد: **البحث التربوي النّفسي دليل تصميم البحوث**، مكتبة الأنجلو المصرية، (الطبعة الاولى)، 2011.
51- سمير محمّد كبريت: **منهاج المعلّم والإدارة التّربوية**، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، (الطبعة الأولى)، 1998.
52- سميرة أحمد السيد: **الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الثانية)، 2005.
53- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التّدريسية: المفهوم التّدريب الأداء**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن،(الطبعة الأولى)، 2003.
54- صلاح الدين عرفة محمود: **تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات**، عالم الكتب، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2005.
55- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الولائي: **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، (الطبعة الأولى)، 2005.
56- عادل عبد العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009.
57- عاطف الصّيفي: **المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث**، درا أسامة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009.
58- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم**، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011.
59- عبد الرحمان التومي: **الكفايات وتحديات الجودة**، مؤسسة النّخلة للكتاب، وجدة، المملكة المغربية، (دون طبعة)، 2005.
60- عبد الرحمان التومي، محمد ملوك: **المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات**، مطبوعات الهلال، وجدة، المملكة المغربية، (الطبعة الأولى)، 2006.
61- عبد الرحمان النحلاوي: **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر، دمشق، (الطبعة الثانية)، 2001.
62- عبد الرحمان عبد السلام جامل: **طرق التّدريس العامّة ومهارات تنفيذ و تخطيط عملية التّدريس**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، 2001.

63- عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي: **علم النّفس التّربوي النظرية والتّطبيق الأساسي**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.
64- عبد العزيز الخضراء: **التّكامل التّربوي بين البيت والمدرسة**، دار النّمير للطباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، (الطبعة الأولى)، 2006.
65- عبد اللطيف بن حسين فرج: **طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2005.
66- عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، (الطّبعة الأولى) 1999.
67- عبد الله الكمالي: **كتابة البحث وتخطيط المخطوطة**، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، (الطّبعة الأولى)، 2001.
68- عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2001.
69- عبد المحيي محمود حسن صالح: **الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2002.
70- عبد المنعم الميلادي: **أصول التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2004.
71- عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، (الطبعة الأولى)، 1996.
72- عدنان الدوري: **جنوح الأحداث المشكلة والسبب**، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (الطبعة الأولى)، 1985.
73- عزيز حنا وآخرون: **دراسات وقراءات نفسية وتربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985.
74- عطا الله أحمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دون طبعة)، 2009.
75- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (الطّبعة الأولى)، 2004.
76- علي معمر عبد المؤمن: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتّقنيات والأساليب**، منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصر، (الطبعة الأولى)، 2008.
77- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 1999.
78- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتّوزيع، مؤسسة دار الصّادق الثقافية، عمان، الأردن، (الطبعة الاولى)، 2013.
79- عيسى الشّماس وآخرون: **مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس**، منشورات جامعة دمشق، 2008.
80- فتحية صبحي سالم اللولو: **استراتيجيات حديثة في التّدريس**، منشورات الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، (دون طبعة)، 2006.

81- فراس السليتي: **استراتيجيات التّعلّم والتّعليم (النظرية و التّطبيق)**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2008.

82- فرج المبروك: **طرائق التّدريس العامة**، دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر، (الطّبعة الأولى)، 2016.

83- فرج عبد القادر طه وآخرون: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار الوفاق للطباعة والنشر، أسيوط، مصر، (الطبعة الثالثة)، 2005.

84- فريد حاجي: **التّدريس والتّقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، دار الخلدونية، الجزائر، (دون طبعة)، 2013.

85- فريد حاجي: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، (دون طبعة)، 2005.

86- فؤاد محمد موسى: **المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)**، جامعة المنصورة، مصر، (دون طبعة)، 2002.

87- فوزي أحمد سمارة: **التفاعل الصّفي السّياسة التّربوية وأثرها على البيئة**، دار الخليج للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، (الطبعة الاولى)، 2016.

88- فيروز زرارقة وآخرون: **في منهجية البحث الاجتماعي**، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، (الطّبعة الأولى)، 2007

89- فيصل عبّاس: **الاختبارات النّفسية تقنياتها وإجراءاتها**، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، (الطّبعة الأولى)، 1996.

90- كامل علي متولى عمران: **التخطيط والرقابة مشروع الطرق المؤدية إلى التّعليم العالي**، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2007.

91- كاي هير غيلاسبي: **دليل لتطوير هيئة التّدريس إرشادات عملية، و أمثلة، و مصادر**، ترجمة زهير السمهوري، مكتبة الكعيبان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 2006.

92- كزافيي روجيرس، جون ماري دوكاتل: **بيداغوجيا الإدماج كفايات و إدماج للمكتسبات في التّعليم**، ترجمة حلومة بوسعدة و باي الحاج إبراهيم، دوبوك الجامعة، (دون طبعة)، (دون سنة النشر).

93- كمال عبد الحميد زيتون: **التّدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، (الطّبعة الأولى)، 2003.

94- لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (الطبعة الثانية)،1991.

95- مجدي عبد العزيز إبراهيم: **التَربية الثّقافة العلم: ركائز في بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (دون طبعة)، 2000.

96- محسن علي عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتّوزيع، مصر، (الطبعة الأولى)، 2006.

97- محمد أبو الفتوح حامد خليل: **التّقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتّوزيع، المملكة العربية السعودية،(دون طبعة)، 2011.

98- محمد أحمد كريم وآخرون: **مهنة التّعليم وادوار المعلّم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتّوزيع، مصر، 2002.

99- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي: **التدريس في اللّغة العربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، العربية السعودية، (الطبعة الأولى)، 1983.

100- محمد أشرف المكاوي: **أساسيات المناهج**، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السّعودية، (الطبعة الثانية)، 2000.

101- محمد الثبيتي: **أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2000.

102- محمد الربىعي: **نحو بيئة مدرسية آمنة**، وكالة الغوث كنموذج، مكتبة الجامعة الأردنية، الأردن، 2009.

103- محمد الشناوي وآخرون: **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2002.

104- محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 2004.

105- محمّد الطّاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007

106- محمد جابر محمود رمضان: **مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 2005.

107- محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها**، دار الحامد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2009.

108- محمّد حسين آل ياسين: **المبادئ الأساسية في طرق التّدريس العامة**، دار القلم، بيروت، لبنان، (دون طبعة)، 2006.

109- محمد زياد حمدان: **قياس كفاية التّدريس وطرقه و وسائله الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

110- محمد سلامة غباري: **الخدمة الاجتماعية في المؤسّسات التّعليمية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2006.

111- محمد شرقي: **مقاربات بيداغوجية من تفكير التّعلّم إلى تعلّم التّفكير دراسة سوسيوبيداغوجية**، إفريقيا الشرق، المغرب، (دون طبعة)، 2010.

112- محمد عبد القادر عابدين: **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2001.

113- محمّد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، 1999.

114-محمد مصطفى زيدان: **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، (دون سنة نشر).

115- محمود أحمد شوق: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (الطبعة الأولى)، 1998.

116- محمود داود سلمان الربيعي: **طرائق وأساليب التّدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2006.

117- محمود رشدي خاطر وآخرون: **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، تونس، (الطبعة الثانية)، 1986.

118- محمود عبد الرزاق شفشق: **المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة**، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، 1989.

119- محمود قمبر وآخرون: **دراسات في أصول التّربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 1989.

120- محمود محمد غانم: **التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره**، دار الفكر العربي، عمان، (الطبعة الأولى)، 1995.

121- مربوحة بولحبال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، (الجزء الأول)، 2004.

122- مركز نون للتأليف والترجمة: التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، (الطّبعة الأولى)، 2011.

123- مريم سليم: **علم النّفس التربوي**، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر والتّوزيع، 2004.

124- مصباح عامر:**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،(الطّبعة الأولى)، 2003.

125- مصطفى نمر دعمس: **إعداد وتأهيل المعلّم**، دار عالم الثقافة للنّشر والتّوزيع، (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن، 2010.

126- موريس أنجرس: **منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، (دون طبعة)، 2004.

127- ميلود التوري: **من درس الأهداف إلى درس الكفايات مقاربة نظرية علمية دروس تطبيقية**، مطبعة أنفو-برانت، فاس، المغرب، (الطبعة الأولى)، 2004.

128- ناصر الدين زبدي: **سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

129- نوال إبراهيم شلتون، ميرفت علي خفاجة: **طرق التّدريس في التّربية الرّياضية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، (الطبعة الأولى)، 2002.

130- هشام الخطيب، أحمد محمد الزبادي: **الصحة النفسية للطفل**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2001.

131- هويدي عبد الباسط: **المنظومة التّربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2016.

132- هويدي عبد الباسط: **نظام التّعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التّنموية**، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (الطّبعة الأولى)، 2016.

133- وسيلة حمداوي: **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004.

134- وفيق صفوت مختار: **سيكولوجية الطّفولة دراسة تربوية نفسية في الفترة من عامين إلى اثني عشر عاما**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (دون طبعة)، 2005.

135- يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثالثة)، 2008.

1-2- الكتب باللّغة الأجنبية

01-Afaf Mansour: **Approche par compétence**, REPERES IREM., N° 88, juillet 2012.

02- Alaine Michel: **l'école de demain**, centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, C.E .R.I, France, 2001.

03- André Guittet: **Développer les compétences – par une ingénierie de la formation-**, ESF Editeurs, Paris, (2éme édition), 1998.

04- Benjamin S. Bloom: **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**, MC Graw-Hill, New York, 1971.

05- Blaine R. worthen, James R. sanders: **Educational Evaluation**: **theory and practice**, Worthington, Ohio: Charles A. Jones, California, 1973.

06- Christiane Bosman: **Quel avenir pour les compétences ?**, De Boeck, Bruxelles, 2000.

07- Jean Michel Morin: **Précis de sociologie**, NATHAN, France, 1996.

08- Khaled Chaïb: **PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk éditions, Alger.

09- Louise Lafortune: **Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles a l'enseignement – deux regards l'un Québécois et l'autre Suisse**, presse de l'Université du Québec, 2008.

10- Louise M.Belair: **régulation et évaluation des compétences en enseignement vers la professionnalisation**, presses de l'Université du Québec, 2010.

11- Philippe Meirieu: **Apprendre…oui**, **mais comment**, ESF éditeur, Paris,

5 éme édition, 1990.
12- Xavier Roegiers: **L'approche par compétences en Afrique francophone**: **Quelques tendances**, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 7 Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève, Suisse, Mai, 2008.

2- المعاجم والقواميس

2-1- المعاجم والقواميس باللغة العربية:

01- ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، (الطبعة الأولى)، 1988.
02- أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: **أساس البلاغة**، تحقيق محمد باسل عيون السود، (الجزء الثاني)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (الطبعة الأولى)، 1998.
03- أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، مجلد 02، عالم الكتب للنشر والتوزيع و الطباعة، القاهرة، (الطّبعة الثانية)، 2008
04- **المنجد في اللغة والإعلام**: دار المشرق، لبنان، (الطبعة الرابعة)، 2003.
05- خليل الجر: **لاروس المعجم العربي الحديث** ، مكتبة لاروس، باريس، 1987.
06- سهيل إدريس: **المنهل**، المجلد 5، دار الآداب، بيروت، لبنان، (الطبعة 23)، 1999.
07- عبد الكريم غريب وآخرون: **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، الرباط، (الطبعة الأولى)، 1994
08- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنشر، الإسكندرية، (الطبعة الأولى)، 2004.
09- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (الطبعة الأولى)، 2004.
10- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: **مختار الصحاح**، المكتبة العصرية – الدار النموذجية –، بيروت، لبنان، (طبعة جديدة محققة ومشكولة)، 1999.

2-2- المعاجم والقواميس باللغة الأجنبية:

01- Jacques Thomas: **Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française**, Edition De l'olympe, Paris, 1996.
02- Paul Foulquié: **Dictionnaire de la langue pédagogique**, presses universitaires de France, PUF, 1991.
03- Raymond Boudon: **Dictionnaire de Sociologie**, la Rousse, Paris, 2005
04- Renald Legendre: **Dictionnaire actuel de l éducation**, Montréal, 1988.
05- Roland Doron, Françoise Parot: **Dictionnaire de psychologie**, Presses Universitaires de France – PUF, 3e édition, 2011

3- المجلّات والدّوريات

01- أحمد نصحي الباز :"التّقويم التّربوي الشامل بمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي بمحافظة دمياط"، **مجلة الجامعة الخليجية**، المجلد 01، العدد 03، 2009، مملكة البحرين.

02- الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور: التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية.

03- الحاج مداح عرايبي: "البعد الاستراتيجي للموارد والكفاءات البشرية في إستراتيجية المؤسسة"، **الملتقى الدّولي الخامس رأس المال الفكري ومنظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة**، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف 8 و9 نوفمبر 2010.

04- السعيد مزروع: "التّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات"، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، العدد 03، سبتمبر 2012، جامعة بسكرة.

05- بسام محمد القضاة: "أثر إستراتيجية التّعلّم التّعاوني في تنمية التّفكير الإبداعي عند طلبة الصّف التّاسع أساسي في مبحث التّاريخ"، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد 36، (ملحق)، 2009.

06- بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة: "إعداد المعلّم في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 04، 2011، خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية،، جامعة ورقلة.

07- **دفاتر التّربية والتّكوين:** "العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدّراسي، العدد 01، نوفمبر، 2009 المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية.

08- راضية ويس: "المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التّربوية الجزائرية"، **مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانية**، العدد 11، 2015.

09- رواب عمار وآخرون: "معوّقات تطبيق التّدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادّة التربية البدنية و الرّياضية في ولاية بسكرة "، **مجلة دفاتر**، العدد 09، 2012، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

10- صبري حسن الطراونة: "أثر استخدام طريقة التّعلّم التّعاوني في التّحصيل في مادة الرّياضيات والاتّجاه نحوها لطالبات الصّف الثامن أساسي"، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 28، العدد الثالث، 2012.

11- علي رفاعي عيسى: "أسباب عزوف معلمي مادة قواعد اللغة العربية عن إعداد الخطة اليومية للدرس**"، مجلة التربية والعلم**، المجلد (17)، العدد 4، 2010، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الموصل.

12- غول شهرزاد، ملياني محمد: "المقاربة بالكفاءات في الحقل التّعليمي"، **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، العدد 15، جانفي 2016، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشلف.

13- محمد أحمد شاهين: مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، **مجلّة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التّعليم العالي**، المجلد 33، العدد 04، ديسمبر 2013.

14- محمد طياب: "الاتجاه نحو مهنة التّدريس وعلاقته بالأداء التّدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التّعليم الثانوي"، **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، العدد 8، 2012.

15- مختار بروال: "التّواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، العدد الخامس، فيفري 2014، جامعة الوادي.

16- نصر الدين جابر، الطاهر إبراهيمي: "النّظام التّعليمي في الجزائر في ظلّ متغيرات الشّأن الدّاخلي وتحريات العولمة"، **مجلة دفاتر**، العدد 01، فيفري 2015، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

17- نصيرة رداف: "متطلبات التّدريس بالكفاءات"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص 17-18 جانفي 2011، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

18- وفاء محمود يونس، زياد عبد الغني أحمد: "أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم النّاقد"، **مجلة التّربية والعلم**، المجلد 11، العدد03، 2011،كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

19- يحيى علوان: "التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العملية التّعليمية"، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 11، ماي 2007، جامعة محمد خيضر بسكرة

4- الوثائق والمناشير الرّسمية

01- اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامّة للمناهج، معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، مارس 2009.

02- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التّربوي والمناهج التّعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004.

03- سمية مكاحلية: **قراءة في كيفية أجرأة مناهج الجيل الثاني (مادة العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا)**، مفتشية التّعليم المتوسط لمادة العلوم الفيزيائية والتّكنولوجيا لمقاطعة موزاية-شفة-العفرون، أوت 2016

04- عبد الله قلي، فضيلة حناش: **التّربية العامة- سند للتّكوين المتخصص**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم.

05- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود: **التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة الكفاءات المشاريع و حل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006

06- مديرية التربية لولاية سطيف، **توزيع المدارس الابتدائية والمعلمين ببلدية عين ولمان.**

07- مكتب الإحصاء لبلدية عين ولمان.

08- منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال.**

09- وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي و تكوين الأطر والبحث العلمي: **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، (دون سنة نشر).

10- وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية: **"المقاربات والبيداغوجيات الحديثة"**، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، الموسم الدراسي 2005-2006.

11- وزارة التربية الوطنية: **الأنظمة التربوية**، 2008.

12- وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة**، 2003.

13- وعلي محمّد الطّاهر: **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم.

5- الرّسائل الجامعية

01- بن جدو بوطالبي: "**الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية**"،(أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية – سيدي عبد الله –، جامعة الجزائر، 2007-2008)

02- بشيري زين العابدين: **"الأداء التّربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات"**، (رسالة دكتوراه علوم، قسم علم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015-2016)

03- حرقاس وسيلة: **"تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلّمي ومفتّشي المرحلة الابتدائية"**،(رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009)

04- طعبلي محمد الطاهر: **تمويل التّعليم الرّسمي ما قبل الجامعي بالجزائر دراسة وصفية تحليلية**، (أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3، 2007).

05- عبد الباسط هويدي: **"الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات"**، (أطروحة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2012)

06- فضيلة صدراتي: "**واقع الصّحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع- دراسة ميدانية بوحدات الكشف والمتابعة والمدارس الابتدائية والمؤسّسات العمومية للصّحة الجوارية بولاية بسكرة"**، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة بسكرة، 2014)

07- محمود أحمد محمود نصر:"فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات التّدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التّعليم الابتدائي بكليات التربية"، (رسالة مقدّمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التّربية، قسم المناهج وطرق التّدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1995).

08- يوسف حديد: **"تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرّياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية"**، (أطروحة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التّربية و الأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008).

6- المواقع الالكترونية

01- Marilyne Darne : L'ingénierie de formation et de développement des compétences, Institut de gestion social, Lyon, disponible sur le lien: http://www.memoireonline.com/04/12/5742/m_Comment-mettre-en-place-une-strategie-de-formation-et-en-optimiser-le-budget12.html

02- Sylvie Coppé: Evaluation, université de Lyon, disponible sur le lien: http://math.univ-lyon1.fr/capes/IMG/pdf/evaluation.pdf

03- محمود كامل حسن النّاقة: **طرق التّدريس،** متوفر على الرابط الالكتروني: www.ahlalhdeeth.com/vb/attachment.php?attachmentid=94122..

04- منشورات جامعة جازان، تاريخ التصفح 2016/09/12، متوفر على الرابط الالكتروني: http://colleges.jazanu.edu.sa/saf/Documents/books/%D8%B7%D8%B1%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3.pdf

05- صالح بن إبراهيم المقاطي: الطرق والأساليب و الاستراتيجيات التّدريسية في مواد التربية الإسلامية، متوفر على الرابط الالكتروني: https://profpms.files.wordpress.com/2014/09/7881d8a7d984d8b7d8b1d982-d988d8a7d 984 d8a3d8b3d8a7d984d98ad8a8-d988d8a 7d984d8a7d8b 3d8aad8b1d8a 7d8aad98ad8acd98ad8 a7d8aa-d8a7d984d8aad8af.pdf

06- أمحمد عليلوش: "**كيف تساهم كلّ من الأسرة والمدرسة في تنشئة الأفراد و تنمية المجتمع،** متوفر على الرابط الالكتروني: http://anfasse.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1086:2010-07-11-13-12-35&catid=35&Itemid=589

07- فائزة السباعي: **رهان ترسيخ وتحصين السّلوك المدني: مسؤولية الأسرة والمدرسة والمجتمع برمته،** تاريخ النشر: 2007/10/04 تاريخ التّصفح : 2011/12/24 متوفر على موقع الرابط الالكتروني: http://www.oujdacity.net/regional-article-7406-ar/regional-article-7406-ar.html

08- كتابة خطط الدروس، متوفر على الرابط الالكتروني: http://www.kau.edu.sa/Files/0007677/files/6157_%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9%20%D8%AE%D8%B7%D8%B7%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D9%88%D8%B3.pdf

09- أساليب تدريس العلوم الشرعية، متوفر على الرابط الالكتروني التالي:
http://faculty.ksu.edu.sa/a.alqahtani/DocLib3/%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3.pdf

10- Philippe Perrenoud: **Apprendre à l'école à travers des projets**: **pourquoi ? comment ?**, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002, disponible sur le lien:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.rtf

11- الحسن اللحية: وضعية الاستكشاف أو الانطلاق، متوفر على الرابط الالكتروني:
http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_788.html

12- المديرية العامة للتّقويم التّربوي: **وثيقة تقويم تعلم الطّلبة مادة العلوم للصفوف (5-10)**، وزارة التربية والتّعليم، سلطة عمان، (طبعة تجريبية)، 2012، متوفر على الرابط الالكتروني:
http://www.soman.net/avb/attachment.php?attachmentid=96785&d=1228468922

الملحـق رقـم (01): أداة الدّراسة في شكلها التّجريبي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استبيان بحث حول موضوع:

واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

-دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية سطيف-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبـة:
مزهـود نـوال

إشراف:
الأستاذ الدّكتور: اوذايـنـية عمر

السادة الأستاذة:
في اطار استكمال متطلبات البحث في الدكتوراه تضع الباحثة بين أيديكم هذا الاستبيان للبحث في موضوع واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، و للإجابة على تساؤلات الدّراسة الرجاء منكم أن تتفضلوا مشكورين بالإجابة على عبارات المقياس بوضع علامة X في الخانة المناسبة، وأحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، لذا فإنّ إجاباتكم على فقرات المقياس ستساعد في الحصول على نتائج مهمة يمكن أن تساهم في تطوير بعض الجوانب في العملية التّعليمية.

السنة الجامعية: 2018-2019

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: ....

3- التّخصص العلمي: ....

4- سنوات الخبرة:

أقل من خمس سنوات ☐ من [5 – 10[سنوات ☐

من [10– 15[سنة ☐ من [15 – 20[سنة ☐

من 20 سنة فما فوق ☐

5- هل تلقيت تكوينا حول المقاربة بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

رقم العبارة	نص العبـــــــــــارة	الاختيارات				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف.					
02	استمدت مقاربة التدريس بالكفاءة مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف.					
03	يفضل المعلّم طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على الطرق الأخرى.					
04	اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية.					
05	يحرم المعلّم المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس.					
06	يجد المعلّم صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى التلاميذ.					
07	يجد المعلّم صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعلّيمية معينة.					
08	يقوم المعلّم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس.					
09	يضع المعلّم مشروعا سنويا و فصليا يتماشى مع البرنامج الجديد.					
10	يراعي المعلّم عند التّخطيط للدرس الفروق الفردية بين التّلاميذ.					
11	يراعي المعلّم عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة.					

					يقوم المعلّم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كل وحدة تعليمية.	12
					يخضّر المعلّم الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والموجودة في المنهاج.	13
					التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني فقط.	14
					يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه.	15
					تحدّد خطّة الدّرس النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلم.	16
					يوظّف المعلّم الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	17
					يقوم المعلّم بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات.	18
					الأهداف في خطة الدرس المعد وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس.	19
					يتم تحديد أنشطة التّقويم في بداية الإعداد للدرس وفق المقاربة بالكفاءات.	20

المحور الثالث: تنفيذ للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

الاختيارات					نـــــص العبـــــارة	رقم العبارة
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
					يحرص المعلّم على استثارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد.	01
					يقدّم المعلّم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد.	02
					يتطلب تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تشجيع الطلبة على تنفيذ بعض المشروعات.	03
					ينطلق المعلّم من وضعية – مشكل – لبناء التّعلمات الجديدة.	04
					يتيح المعلّم الوقت الكاف لحل المشكلة من طرف التلميذ.	05
					يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية).	06
					أسلوب حل المشكلات هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.	07

08	الوضعية المشكلة تثير عند المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم.					
09	يجد المعلّم صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في القاعة.					
10	يخلق المعلّم جوا من الحرية للتّلاميذ أثناء الحصة.					
11	يشجّع المعلّم المتعلّمين على التّحاور و طرح الأسئلة فيما بينهم.					
12	يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية).					
13	أسلوب التعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات					
14	أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات.					
15	يعتمد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على توفر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه.					
16	ينطلق المعلّم من وضعية ختامية لبناء التّعلمات الجديدة.					
17	الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف.					
18	الوضعية الإدماجية هي الوضعية التقويمية.					
19	يقوم المعلّم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات.					
20	تختلف الوضعية الإدماجية باختلاف المواد الدراسية وفق لمحتواها.					
21	يجد المعلّم فرقا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا.					
22	يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ.					

المحور الرابع: تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

رقم العبارة	نــــص العبـــــــــارة	الاخـــتـيـــارات				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يستوجب التقويم تبني لغة الحوار والتشاور بين طرفي عملية التعلم (الأستاذ والتلميذ).					
02	تعتبر الملاحظة العنصر الضروري لإنجاز عملية التقويم.					
03	يعتمد المعلّم في حساب علامة التلميذ على شبكات التقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج .					
04	يقوم المعلّم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة.					

05	يقوم المعلّم باقتراح نشاط إدماجي قصد دمج ما تم اكتسابه خلال الدرس.					
06	تلقيت تكوينا حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.					
07	عملية تقويم الموارد بطريقة الأهداف أسهل من تقويم وضعية مشكل في ظل المقاربة بالكفاءات.					
08	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم من بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.					
09	يكون التقويم فاشلا لأن المعلم لا يسجل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت.					
10	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
11	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التلاميذ.					
12	يجد المعلّم صعوبة كبيرة لإعداد تقويم مناسب للمتعلم.					
13	التقويم وفق المقاربة بالأهداف أسهل من التقويم وفق المقاربة بالكفاءات					
14	يجد المعلّم صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم الحالية.					
15	الملاحظة هي جزء من مراحل التقويم					
16	يسمح الوقت المخصص للحصة الدراسية للمعلّم بإجراء تقويم تكويني وختامي					

شكرا لتعاونكم

الملحـق رقـم (02): أداة الدّراسة في شكلها النـهائي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استبيان بحث حول موضوع:

واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

–دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية سطيف–

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبـة:
مزهـود نـوال

إشراف:
الأستاذ الدّكتور: اوذايـنـية عمر

السادة الأستاذة:

في اطار استكمال متطلبات البحث في الدكتوراه تضع الباحثة بين أيديكم هذا الاستبيان للبحث في موضوع واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، و للإجابة على تساؤلات الدّراسة الرجاء منكم أن تتفضلوا مشكورين بالإجابة على عبارات المقياس بوضع علامة X في الخانة المناسبة، وأحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، لذا فإنّ إجاباتكم على فقرات المقياس ستساعد في الحصول على نتائج مهمة يمكن أن تساهم في تطوير بعض الجوانب في العملية التّعليمية.

السنة الجامعية: 2018-2019

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: ....

3- التّخصص العلمي: ....

4- سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من [5 – 10[سنوات ☐

من [10 – 15[سنة ☐ من [15 – 20[سنة ☐

من 20 سنة فما فما ☐

5- هل تلقيت تكوينا في المقاربة بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: الإعداد للدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

رقم العبارة	نص العبـــــــــــارة	احتمالات الاجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف					
02	يضع المعلّم مشروعا سنويا و فصليا يتماشى مع البرنامج الجديد					
03	يفضل المعلّم التّخطيط لدرسه وفق المقاربة بالكفاءات على التخطيط له بالطرق الأخرى (بالأهداف)					
04	اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية					
05	يحترم المعلّم المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس					
06	يجد المعلّم صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى للتلاميذ					
07	يجد المعلّم صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعليمية معينة					
08	يقوم المعلّم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس					
09	استمدت مقاربة التدريس بالكفاءة مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف					
10	يراعي المعلّم عند التّخطيط للدرس الفروق الفردية بين التّلاميذ					

11	يراعي المعلّم عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة					
12	يقوم المعلّم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كل وحدة تعليمية					
13	يحضّر المعلّم الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والمقرّرة في المنهاج					
14	التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني فقط					
15	يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه					
16	تحدّد خطّة الدّرس النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلّم					
17	يوظّف المعلّم الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس وفق المقاربة بالكفاءات					
18	يقوم المعلّم بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكـفاءات					
19	الأهداف في خطة الدرس المعد وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس					
20	يتم تحديد اساليب التّقويم في المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّخطيط للدرس					

المحور الثالث: تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

رقم العبارة	نــــــص العبـــــــــــارة	احتمالات الاجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يحرص المعلّم على استثارة الخبرات السابقة للتّلاميذ قبل بداية الموقف التعليمي الجديد					
02	بإمكان المعلّم تقديم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد					
03	يتطلب تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات تشجيع الطلبة على انجاز بعض المشروعات					
04	ينطلق المعلّم من وضعية –مشكلة– لبناء التّعلمات الجديدة					
05	يتيح المعلّم الوقت الكافي للتّلميذ لحل المشكلة المقترحة في الدّرس					
06	يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية)					
07	أسلوب حل المشكلات هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات					

					تثير الوضعية المشكلة في المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم	08
					يجد المعلّم صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصّف	09
					يخلق المعلّم جوا من الحرية للتّلاميذ أثناء تقديم الدّرس	10
					يشجّع المعلّم المتعلّمين على التّحاور و طرح الأسئلة فيما بينهم	11
					يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية)	12
					أسلوب التعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	13
					أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات	14
					يعتمد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على توفر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه	15
					ينطلق المعلّم من وضعية ختامية لبناء التّعلمات الجديدة	16
					الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف	17
					الوضعية الإدماجية هي الوضعية التقويمية	18
					يقوم المعلّم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات	19
					تختلف الوضعية الإدماجية باختلاف المواد الدراسية وفقا لمحتواها	20
					يجد المعلّم فرقا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا	21
					يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ	22

المحور الرابع: تقويم الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات الاجابة					نــــص العبـــــــــارة	رقم العبارة
غير موافق بشدة	**غير موافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**		
					يستوجب التقويم تبني لغة الحوار و التشاور بين طرفي عملية التعلم (المعلّم و التلميذ)	01
					تعتبر الاختبارات أداة ضرورية للقيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	02
					يعتمد المعلّم في حساب علامة التلميذ على شبكات التقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج	03

04	يقوم المعلّم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة					
05	يقوم المعلّم باقتراح نشاط إدماجي أثناء الدّرس قصد دمج ما تم اكتسابه					
06	يمتلك المعلم مهارات القيام بعملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات					
07	يجد المعلّم صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات					
08	يسمح عدد التلاميذ داخل الصّف بإجراء عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات					
09	يكون التقويم فاشلا لأن المعلم لا يسجل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت					
10	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
11	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التلاميذ					
12	يجد المعلّم صعوبة كبيرة في اعداد تقويم مناسب للمتعلّم					
13	تعتبر المعالجة البيداغوجية نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ					
14	يجد المعلّم صعوبة في التّفريق بين التقويم بالكفاءات و بالأهداف					
15	تعتبر الملاحظة اداة من ادوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات					
16	يسمح الوقت المخصص للحصص في التعليم الابتدائي بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات					

شكرا لتعاونكم

الملحق رقم (03): الإحصائيات الخاصة بتوزيع المدارس الابتدائية والمعلّمين ببلدية عين ولمان

رقم تسجيل	اسم المؤسسة	عدد الحجرات	عدد حجرات الدرس		عدد السكنات	عدد م.من المطاعم		عدد الافواج		مجموع العام		معلمي التحضيري	تلاميذ التحضيري	سنة1ابتدائي		سنة2ابتدائي		سنة3ابتدائي		سنة4 ابتدائي		سنة5 ابتدائي		مجموع عام		اسم المدير
			ابتدائي	تحضيري		ابتدائي	تحضيري	ابتدائي	تحضيري	مجموع	اناث			مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	
19017001	الأخوات بوقرن	12	11	1	2	515	60	15	2	17	10	2	60	111	58	109	63	110	53	93	54	92	36	515	264	حامدي شريف عز الدين
19017002	ذيب أحمد	12	10	2	4	0	0	10	2	12	10	2	58	72	34	72	36	66	33	59	24	52	26	321	153	قروي عز الدين
19017003	بن جدية عبد الرحمان	7	5	1	2	187	30	5	1	6	4	1	30	39	19	39	19	44	16	33	18	32	19	187	91	فريد بليليطة
19017004	سحنون الحامدي	13	7	0	0	0	0	13	0	15	13	0	0	80	40	96	46	93	43	68	32	62	28	399	189	كمال راشدي
19017005	كانوني عثمان	9	4	0	1	245	0	8	0	9	7	0	0	38	17	64	22	45	26	55	21	43	19	245	105	ســوسنة كعبــش
19017006	محمد بوهالي	12	11	1	2	0	0	15	2	16	10	3	52	109	49	107	50	101	48	103	47	88	44	508	238	محمد البشير مخلوفي
19017007	معماش الحاج	6	6	0	0	323	0	10	0	12	10	0	0	63	34	77	34	71	34	59	31	53	21	323	154	عبد العزيز بن جدية
19017008	بن عيجة محمد الباي	13	12	1	0	524	28	15	1	17	16	1	28	99	56	110	50	113	54	106	51	96	38	524	249	معاش السعيد
19017009	جودي المبروك	4	4	0	2	88	0	4	0	5	3	0	0	28	10	15	9	20	8	25	12	0	0	88	39	غنية دعاس
19017010	قندوز مصطفى	16	15	1	0	510	50	15	2	17	12	2	50	106	54	112	60	108	54	90	38	94	44	510	250	صولة موسى
19017011	بن يحي الشلالي	6	6	0	0	216	0	9	0	10	9	0	0	45	23	46	22	49	25	51	23	25	10	216	103	بن جابو عبد النور
19017012	ذيب رمضان	6	5	1	0	103	28	5	0	6	5	1	28	19	12	27	16	26	8	15	7	16	8	103	51	جلال شودار
19017013	نية مبارك	12	10	0	0	378	0	10	0	12	6	0	0	76	39	88	43	76	44	79	32	59	25	378	183	محمد الطيب بوسنة
19017014	هيشور عبد الحفيظ	4	2	0	0	21	0	2	0	2	0	0	0	0	0	11	7	0	0	10	6	0	0	21	13	بوسواليم أحمد
19017015	زبيش لخضر	9	8	1	1	0	0	10	1	12	11	1	30	82	39	85	45	81	37	77	34	66	26	391	181	الطاهر بلوطي
19017016	ناظر مسعود	12	10	0	2	510	0	15	0	18	15	0	0	104	51	132	64	96	49	96	50	103	43	531	257	رشيد قلاتي
19017017	الشهيد ناظر عبد السلام	8	8	0	3	217	0	8	0	9	7	0	0	54	27	38	22	50	19	48	25	27	10	217	103	عبد الحي حشايشي

الملحق رقم (03): الإحصائيات الخاصة بتوزيع المدارس الابتدائية والمعلّمين ببلدية عين ولمان

19017018	إبن نويوة الشلالي	10	10	0	0	327	50	10	2	12	10	2	50	66	33	75	40	60	30	73	34	53	25	327	162	عبد المالك سلاوي
19017019	سرسور ساعد	4	3	0	1	88	0	5	0	6	5	0	0	16	4	24	11	19	9	14	5	15	11	88	40	محمد فاضل
19017020	كعلول الخضراوي	6	5	1	2	208	35	6	0	7	6	1	35	47	24	39	18	53	18	42	21	27	13	208	94	كمال شبر
19017021	بنور العربي	4	3	0	2	70	0	5	0	6	4	0	0	12	7	17	6	15	8	14	4	12	9	70	34	بخاخ آمال
19017022	باجي عمر	12	12	0	2	364	0	14	0	16	15	0	0	90	41	95	42	101	46	92	35	73	36	451	200	حسين خلفة
19017023	داودي الشريف	8	7	1	1	245	28	9	1	10	7	1	28	52	27	54	29	51	24	54	24	34	19	245	123	منير يطوي
19017024	صحراوي النوي	12	12	0	1	350	0	14	0	16	14	0	0	108	53	100	51	112	55	102	52	67	35	489	246	عبد السلام مراد
19017025	أحمد بن دريميع	11	11	0	0	420	0	17	0	19	15	0	0	133	59	149	67	121	66	136	62	108	57	647	311	حسين لعاصر
19017026	كانوني فرحات	3	3	0	0	106	0	5	0	6	4	0	0	20	12	19	8	23	16	24	8	20	10	106	54	زراغ مصطفى
19017027	ثامر السعيد	6	6	0	0	0	0	10	0	12	9	0	0	80	35	78	37	77	32	75	35	79	33	389	172	عبد الجبار بليليطة
19017028	بليليطة عيسى	6	6	0	0	0	0	10	0	12	10	0	0	52	29	60	25	63	33	46	22	49	31	270	140	زهير إقسولن
19017029	حي 360 مسكن الجنوبية	6	6	0	0	266	0	10	0	12	9	0	0	50	22	57	22	48	20	60	28	50	25	265	117	ر . حامة
19017030	عبيد محمد	10	9	1	0	498	60	14	0	16	11	2	60	92	45	110	62	104	49	91	39	102	45	499	240	هبال عبد الرزاق
19017031	مساس لخضر	6	6	0	3	0	0	11	0	13	10	0	0	62	32	86	48	89	40	72	33	68	30	377	183	موسى دعيدش
19017032	المجمع م.ج كعلول المسعود	9	9	0	2	0	0	9	0	10	9	0	0	90	49	66	35	81	51	55	23	41	20	333	178	طاشوش عمر
مجموع بلدية عين ولمان 32م		274	242	12	33	6779	369	318	14	368	286	19	509	2095	1034	2257	1109	2166	1048	2017	930	1706	796	10241	4917	

المصدر: مديرية التربية لولاية سطيف

الملحق رقم (04): توزيع عدد أفراد العينة في كلّ مدرسة

الرقم	اسم المؤسسة	العدد الإجمالي للمعلّمين	عدد أفراد العيّنة	النّسبة المئوية %
01	الأخوات بوقرن	17	09	52,94
02	ذيب أحمد	12	06	50
03	بن جدية عبد الرحمان	06	03	50
04	سحنون الحامدي	15	08	53,33
05	كانوني عثمان	09	05	55,55
06	محمد بوهالي	16	08	50
07	معماش الحاج	12	06	50
08	بن عيجة محمد الباي	17	09	52,94
09	جودي المبروك	05	03	60
10	قندوز مصطفى	17	08	47,05
11	بن يحي الشلالي	10	05	50
12	ذيب رمضان	06	03	50
13	نية مبارك	12	06	50
14	هيشور عبد الحفيظ	02	01	50
15	زبيش لخضر	12	06	50
16	ناظر مسعود	18	09	50
17	الشهيد ناظر عبد السلام	09	05	55,55
18	إبن نويوة الشلالي	12	06	50
19	سرسور ساعد	06	03	50
20	كعلول الخضراوي	07	04	57,14
21	بنور العربي	06	03	50
22	باجي عمــر	16	08	50
23	داودي الشريف	10	05	50
24	صحراوي النوي	16	08	50
25	أحمد بن دريميع	19	10	52,63
26	كانوني فرحات	06	03	50
27	ثامر السعيد	12	06	50
28	بليليطة عيسى	12	06	50
29	حي 360 مسكن الجنوبية	12	06	50
30	عبيد محمد	16	08	50
31	مساس لخضر	13	07	53,84
32	كعلول المسعود	10	05	50
	المجموع	368	188	51,08

الجدول من تصميم الباحثة اعتمادا على إحصائيات مديرية التّربية لولاية سطيف

الملحق رقم (05): مخرجات برنامج SPSS لقيم المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري

إحصاءات				
العبارات	عينة ابحث		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الإجابة المعبر عنها	الإجابة المفقودة		
الجنس	188	0	1.77	0.421
المؤهل العلمي	188	0	2.23	1.320
التّخصص العلمي	188	0	10.15	6.358
سنوات الخبرة	188	0	2.67	1.644
تكوين المبحوثين على المقاربة بالكفاءات	188	0	0.790	0.4100
فقرات المقياس وبنوده				
التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف	188	0	3.66	1.202
يضع المعلّم مشروعا سنويا وفصليا يتماشى مع البرنامج الجديد	188	0	4.26	0.752
يفضل المعلّم التّخطيط لدرسه وفق المقاربة بالكفاءات على التخطيط له بالطرق الأخرى (بالأهداف)	188	0	3.95	0.938
اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية	188	0	4.23	0.764
يحترم المعلّم المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس	188	0	3.63	1.054
يجد المعلّم صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى للتلاميذ	188	0	3.30	1.168
يجد المعلّم صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعليمية معينة	188	0	3.46	1.255
يقوم المعلّم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس	188	0	4.41	0.692
استمدت مقاربة التدريس بالكفاءة مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف	188	0	3.80	0.759
يراعي المعلّم عند التّخطيط للدرس الفروق الفردية بين التّلاميذ	188	0	4.64	0.562
يراعي المعلّم عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة	188	0	4.37	0.774
يقوم المعلّم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كل وحدة تعليمية	188	0	4.31	0.926
يحضّر المعلّم الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والمقرّرة في المنهاج	188	0	4.20	0.730
التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني فقط	188	0	2.53	1.176
يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه	188	0	4.28	0.654
تحدّد خطّة الدّرس النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلم	188	0	4.10	0.778

يوظّف المعلّم الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	4.10	0.844
يقوم المعلّم بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكــفاءات	188	0	4.32	0.616
الأهداف في خطة الدرس المعد وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس	188	0	3.22	1.176
يتم تحديد أساليب التّقويم في المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّخطيط للدرس	188	0	4.12	0.744
يحرص المعلّم على استثارة الخبرات السابقة للتّلاميذ قبل بداية الموقف التعليمي الجديد	188	0	4.54	0.531
بإمكان المعلّم تقديم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد	188	0	3.86	0.957
يتطلب تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تشجيع الطلبة على انجاز بعض المشروعات	188	0	4.29	0.656
ينطلق المعلّم من وضعية – مشكل – لبناء التّعلمات الجديدة	188	0	4.26	0.645
يتيح المعلّم الوقت الكافي للتلميذ لحل المشكلة المقترحة في الدّرس	188	0	4.03	0.947
يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية)	188	0	3.79	0.984
أسلوب حل المشكلات هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	3.98	0.830
تثير الوضعية المشكلة في المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم	188	0	4.39	0.748
يجد المعلّم صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصّف	188	0	4.39	0.945
يخلق المعلّم جوا من الحرية للتّلاميذ أثناء تقديم الدّرس	188	0	4.39	0.606
يشجّع المعلّم المتعلّمين على التّحاور و طرح الأسئلة فيما بينهم	188	0	4.49	0.552
يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية)	188	0	3.62	0.960
أسلوب التعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	4.11	0.953
أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات	188	0	4.22	0.867
يعتمد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على توفر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه	188	0	4.23	0.778
ينطلق المعلّم من وضعية ختامية لبناء التّعلمات الجديدة	188	0	3.93	0.878
الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف	188	0	2.67	1.231
الوضعية الإدماجية هي الوضعية التقويمية	188	0	3.58	1.210
يقوم المعلّم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	4.10	0.625
تختلف الوضعية الإدماجية باختلاف المواد الدراسية وفقا لمحتواها	188	0	3.98	0.880
يجد المعلّم فرقا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا	188	0	4.02	0.853
يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ	188	0	2.22	1.056
يستوجب التقويم تبني لغة الحوار والتشاور بين طرفي عملية التعلم (المعلّم و التلميذ)	188	0	4.57	0.603

الملحق رقم (05): مخرجات برنامج SPSS لقيم المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري

تعتبر الاختبارات أداة ضرورية للقيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	3.99	0.945
يعتمد المعلّم في حساب علامة التلميذ على شبكات التقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج	188	0	3.72	0.808
يقوم المعلّم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة	188	0	4.51	0.720
يقوم المعلّم باقتراح نشاط إدماجي أثناء الدّرس قصد دمج ما تم اكتسابه	188	0	4.40	0.634
يمتلك المعلم مهارات القيام بعملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	188	0	3.76	1.019
يجد المعلّم صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات	188	0	3.30	0.980
يسمح عدد التلاميذ داخل الصّف بإجراء عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	3.64	1.311
يكون التقويم فاشلا لأن المعلم لا يسجل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت	188	0	4.19	0.897
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	188	0	2.71	1.268
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التلاميذ	188	0	2.62	1.203
يجد المعلّم صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلم	188	0	3.61	1.015
تعتبر المعالجة البيداغوجية نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ	188	0	3.58	0.970
يجد المعلّم صعوبة في التّفريق بين التقويم بالكفاءات و بالأهداف	188	0	3.38	1.003
تعتبر الملاحظة أداة من أدوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات	188	0	4.15	0.680
يسمح الوقت المخصص للحصص في التعليم الابتدائي بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات	188	0	2.89	1.368

الملحق رقم (06): مخرجات برنامج SPSS لمعامل الارتباط سبيرمان للعينة الاستطلاعية

			معامل الارتباط			
			المحاور	الإعداد	تنفيذ	تقويم
معامل الارتباط سبيرمان	المحاور	معامل الارتباط	1,000	,770**	,758**	,710**
		مستوى المعنوية	.	,000	,000	,000
		حجم العينة	20	20	20	20
	الإعداد للدرس	معامل الارتباط	,770**	1,000	,382	,439
		مستوى المعنوية	,000	.	,096	,053
		حجم العينة	20	20	20	20
	تنفيذ الدّرس	معامل الارتباط	,758**	,382	1,000	,300
		مستوى المعنوية	,000	,096	.	,198
		حجم العينة	20	20	20	20
	تقويم الدّرس	معامل الارتباط	,710**	,439	,300	1,000
		مستوى المعنوية	,000	,053	,198	.
		حجم العينة	20	20	20	20
**. 0.01						

اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثاني:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,661	20

اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الثالث:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	22

اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحور الرابع:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,639	16

اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحاور ككل:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,822	**58**

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

الفقرات (العبارات)		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	المعنوية	الملاحظة
التدريس بالكفاءات في التعليم منظور مستقل عن التدريس بالأهداف	بين المجموعات	20.02	4	5.01	3.661	0.007	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	250.19	183	1.37			
	المجموع	270.21	187				
يضع المعلّم مشروعا سنويا و فصليا يتماشى مع البرنامج الجديد	بين المجموعات	3.94	4	0.99	1.772	0.136	غير دال
	داخل المجموعات	101.80	183	0.56			
	المجموع	105.75	187				
يفضل المعلّم التّخطيط لدرسه وفق المقاربة بالكفاءات على التخطيط له بالطرق الأخرى (بالأهداف)	بين المجموعات	0.76	4	0.19	0.213	0.931	غير دال
	داخل المجموعات	163.81	183	0.90			
	المجموع	164.57	187				
اختيار النشاط المرتبط بالمحتوى هو مرحلة قبلية	بين المجموعات	8.14	4	2.04	3.688	0.006	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	101.02	183	0.55			
	المجموع	109.17	187				
يحترم المعلّم المراحل الأساسية للتعلم كما جاء بها المنهاج أثناء وضع خطة الدرس	بين المجموعات	16.78	4	4.19	4.021	0.004	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	190.90	183	1.04			
	المجموع	207.68	187				
يجد المعلّم صعوبة في كيفية تحديد المكتسبات القبلية لدى للتلاميذ	بين المجموعات	30.95	4	7.74	6.312	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	224.37	183	1.23			
	المجموع	255.32	187				
يجد المعلّم صعوبة في كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لوضعية تعليمية معينة	بين المجموعات	34.70	4	8.68	6.105	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	260.04	183	1.42			
	المجموع	294.74	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

العبارة							
يقوم المعلّم بالتّخطيط للدّرس وفق وضعية معينة حسب محتوى كلّ درس	بين المجموعات	1.58	4	0.39	0.818	0.515	غير دال
	داخل المجموعات	88.06	183	0.48			
	المجموع	89.64	187				
استمدت مقاربة التدريس بالكفاءة مرجعيتها من بيداغوجيا الأهداف	بين المجموعات	5.93	4	1.48	2.664	0.034	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	101.79	183	0.56			
	المجموع	107.72	187				
يراعي المعلّم عند التّخطيط للدرس الفروق الفردية بين التّلاميذ	بين المجموعات	2.52	4	0.63	2.034	0.092	غير دال
	داخل المجموعات	56.61	183	0.31			
	المجموع	59.12	187				
يراعي المعلّم عند التّخطيط للدّرس الوسائل التّعليمية المتوفرة	بين المجموعات	4.73	4	1.18	2.018	0.094	غير دال
	داخل المجموعات	107.21	183	0.59			
	المجموع	111.94	187				
يقوم المعلّم بالتّقويم التّشخيصي في نهاية كل وحدة تعليمية	بين المجموعات	3.38	4	0.85	0.985	0.417	غير دال
	داخل المجموعات	157.10	183	0.86			
	المجموع	160.48	187				
يحضّر المعلّم الوضعية انطلاقا من مؤشرات الكفاءة الخاصة بالدرس والمقرّرة في المنهاج	بين المجموعات	4.03	4	1.01	1.926	0.108	غير دال
	داخل المجموعات	95.69	183	0.52			
	المجموع	99.72	187				
التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني فقط	بين المجموعات	16.81	4	4.20	3.179	0.015	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	242.00	183	1.32			
	المجموع	258.81	187				
يتم تحديد أهداف الدرس وفق المقاربة بالكفاءات قبل البدء فيه	بين المجموعات	7.36	4	1.84	4.635	0.001	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	72.69	183	0.40			
	المجموع	80.06	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

تحدّد خطّة الدّرس النّشاطات التّعلمية التي يقوم بها المتعلم	بين المجموعات	7.14	4	1.79	3.084	0.017	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	105.94	183	0.58			
	المجموع	113.08	187				
يوظّف المعلّم الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	7.61	4	1.90	2.773	0.029	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	125.47	183	0.69			
	المجموع	133.08	187				
يقوم المعلّم بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكــفاءات	بين المجموعات	10.00	4	2.50	7.516	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	60.85	183	0.33			
	المجموع	70.85	187				
الأهداف في خطة الدرس المعد وفق المقاربة بالكفاءات غير قابلة للقياس	بين المجموعات	6.92	4	1.73	1.258	0.288	غير دال
	داخل المجموعات	251.70	183	1.38			
	المجموع	258.62	187				
يتم تحديد أساليب التّقويم في المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّخطيط للدرس	بين المجموعات	7.72	4	1.93	3.692	0.006	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	95.70	183	0.52			
	المجموع	103.43	187				
يحرص المعلّم على استثارة الخبرات السابقة للتّلاميذ قبل بداية الموقف التعليمي الجديد	بين المجموعات	2.44	4	0.61	2.215	0.069	غير دال
	داخل المجموعات	50.30	183	0.28			
	المجموع	52.74	187				
بإمكان المعلّم تقديم الدرس في صورة وضعية مشكلة في كل المواد	بين المجموعات	17.53	4	4.38	5.220	0.001	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	153.60	183	0.84			
	المجموع	171.12	187				
يتطلب تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات تشجيع الطلبة على انجاز بعض المشروعات	بين المجموعات	8.44	4	2.11	5.360	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	72.05	183	0.39			
	المجموع	80.49	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

العبارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	الدلالة
ينطلق المعلّم من وضعية – مشكل– لبناء التّعلمات الجديدة	بين المجموعات	2.73	4	0.68	1.662	0.161	غير دال
	داخل المجموعات	75.02	183	0.41			
	المجموع	77.75	187				
يتيح المعلّم الوقت الكافي للتلميذ لحل المشكلة المقترحة في الدّرس	بين المجموعات	3.11	4	0.78	0.863	0.487	غير دال
	داخل المجموعات	164.70	183	0.90			
	المجموع	167.81	187				
يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج عناصر الكفاءات الواحدة (الكفاءة القاعدية)	بين المجموعات	4.98	4	1.24	1.294	0.274	غير دال
	داخل المجموعات	175.93	183	0.96			
	المجموع	180.91	187				
أسلوب حل المشكلات هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	5.01	4	1.25	1.850	0.121	غير دال
	داخل المجموعات	123.94	183	0.68			
	المجموع	128.95	187				
تثير الوضعية المشكلة في المتعلّم دافعا قويا للتّعلّم	بين المجموعات	11.59	4	2.90	5.699	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	93.06	183	0.51			
	المجموع	104.65	187				
يجد المعلّم صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصّف	بين المجموعات	7.92	4	1.98	2.279	0.062	غير دال
	داخل المجموعات	158.95	183	0.87			
	المجموع	166.87	187				
يخلق المعلّم جوا من الحرية للتّلاميذ أثناء تقديم الدّرس	بين المجموعات	1.99	4	0.50	1.368	0.247	غير دال
	داخل المجموعات	66.66	183	0.36			
	المجموع	68.65	187				
يشجّع المعلّم المتعلّمين على التّحاور و طرح الأسئلة فيما بينهم	بين المجموعات	1.71	4	0.43	1.418	0.230	غير دال
	داخل المجموعات	55.28	183	0.30			
	المجموع	57.00	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

يجد المعلّم صعوبة في كيفية إدماج كفاءات المادة الواحدة (الكفاءة المرحلية)	بين المجموعات	16.27	4	4.07	4.768	0.001	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	156.15	183	0.85			
	المجموع	172.43	187				
أسلوب التعلّم التعاوني هو الأنسب في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	6.64	4	1.66	1.860	0.119	غير دال
	داخل المجموعات	163.24	183	0.89			
	المجموع	169.87	187				
أسلوب التّعلّم التّعاوني يعزّز لدى المتعلّم القدرة على مجابهة المشكلات	بين المجموعات	2.38	4	0.60	.789	0.534	غير دال
	داخل المجموعات	138.23	183	0.76			
	المجموع	140.62	187				
يعتمد تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات على توفر وسائل تعليمية خاصة لنجاحه	بين المجموعات	25.08	4	6.27	13.026	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	88.09	183	0.48			
	المجموع	113.17	187				
ينطلق المعلّم من وضعية ختامية لبناء التّعلمات الجديدة	بين المجموعات	3.01	4	0.75	.975	0.423	غير دال
	داخل المجموعات	141.10	183	0.77			
	المجموع	144.10	187				
الوضعية الإدماجية هي نشاط أحادي الهدف	بين المجموعات	41.49	4	10.37	7.842	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	242.06	183	1.32			
	المجموع	283.55	187				
الوضعية الإدماجية هي الوضعية التقويمية	بين المجموعات	31.63	4	7.91	5.975	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	242.18	183	1.32			
	المجموع	273.80	187				
يقوم المعلّم بالتّقويم التّكويني أثناء تقديم الدّروس وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	6.54	4	1.64	4.497	0.002	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	66.54	183	0.36			
	المجموع	73.08	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

تختلف الوضعية الإدماجية باختلاف المواد الدراسية وفقا لمحتواها	بين المجموعات	26.02	4	6.51	10.010	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	118.93	183	0.65			
	المجموع	144.95	187				
يجد المعلّم فرقا بين المحتوى النظري للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها ميدانيا	بين المجموعات	7.04	4	1.76	2.499	0.044	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	128.88	183	0.70			
	المجموع	135.92	187				
يكتفي المعلّم بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ	بين المجموعات	24.38	4	6.10	6.054	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	184.24	183	1.01			
	المجموع	208.62	187				
يستوجب التقويم تبني لغة الحوار و التشاور بين طرفي عملية التعلم (المعلّم و التلميذ)	بين المجموعات	3.46	4	0.86	2.451	0.048	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	64.50	183	0.35			
	المجموع	67.96	187				
تعتبر الاختبارات أداة ضرورية للقيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	11.43	4	2.86	3.361	0.011	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	155.57	183	0.85			
	المجموع	167.00	187				
يعتمد المعلّم في حساب علامة التلميذ على شبكات التقويم الفردي والجماعي الموجودة في الوثيقة المرافقة للمنهاج	بين المجموعات	15.41	4	3.85	6.611	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	106.65	183	0.58			
	المجموع	122.06	187				
يقوم المعلّم بطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات السابقة	بين المجموعات	9.38	4	2.35	4.898	0.001	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	87.61	183	0.48			
	المجموع	97.00	187				
يقوم المعلّم باقتراح نشاط إدماجي أثناء الدّرس قصد دمج ما تم اكتسابه	بين المجموعات	2.54	4	0.64	1.603	0.175	غير دال
	داخل المجموعات	72.54	183	0.40			
	المجموع	75.08	187				

الملحق رقم (08): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التّباين الاحادي لكلّ عبارة وسنوات الخبرة

يمتلك المعلم مهارات القيام بعملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	11.48	4	2.87	2.874	0.024	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	182.75	183	1.00			
	المجموع	194.23	187				
يجد المعلّم صعوبة في تقويم وضعيات التّعلم في ظل المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	14.48	4	3.62	4.008	0.004	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	165.24	183	0.90			
	المجموع	179.72	187				
يسمح عدد التلاميذ داخل الصّف بإجراء عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	12.75	4	3.19	1.889	0.114	غير دال
	داخل المجموعات	308.66	183	1.69			
	المجموع	321.40	187				
يكون التقويم فاشلا لأن المعلم لا يسجل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة لضيق الوقت	بين المجموعات	11.35	4	2.84	3.733	0.006	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	139.13	183	0.76			
	المجموع	150.48	187				
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	بين المجموعات	22.06	4	5.52	3.625	0.007	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	278.43	183	1.52			
	المجموع	300.49	187				
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يراعي مكتسبات التلاميذ	بين المجموعات	22.19	4	5.55	4.090	0.003	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	248.23	183	1.36			
	المجموع	270.43	187				
يجد المعلّم صعوبة كبيرة في إعداد تقويم مناسب للمتعلم	بين المجموعات	17.50	4	4.38	4.572	0.002	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	175.15	183	0.96			
	المجموع	192.65	187				
تعتبر المعالجة البيداغوجية نشاطا مهما في عملية تقويم كفاءات التّلميذ	بين المجموعات	19.12	4	4.78	5.582	0.000	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	156.69	183	0.86			
	المجموع	175.80	187				

العبارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	القرار
يجد المعلّم صعوبة في التّفريق بين التّقويم بالكفاءات و بالأهداف	بين المجموعات	12.25	4	3.06	3.186	0.015	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	175.93	183	0.96			
	المجموع	188.19	187				
تعتبر الملاحظة أداة من أدوات التّقويم في المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	5.06	4	1.26	2.839	0.026	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	81.47	183	0.45			
	المجموع	86.53	187				
يسمح الوقت المخصص للحصص في التعليم الابتدائي بإجراء تقويم ختامي وفق المقاربة بالكفاءات	بين المجموعات	25.44	4	6.36	3.587	0.008	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	324.43	183	1.77			
	المجموع	349.87	187				

الملحق رقم (09): مخرجات برنامج SPSS لاختبار تحليل التبيان الاحادي لكل محور والخبرة المهنية

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإعداد للدّرس	بين المجموعات	2,200	4	,550	3,730	,006
	داخل المجموعات	26,984	183	,147		
	المجموع	29,184	187			
تنفيذ الدّرس	بين المجموعات	2,956	4	,739	4,900	,001
	داخل المجموعات	27,606	183	,151		
	المجموع	30,563	187			
تقويم الدّرس	بين المجموعات	4,957	4	1,239	4,857	,001
	داخل المجموعات	46,687	183	,255		
	المجموع	51,644	187			

الملحق رقم (10): نموذج عن بطاقة وضعية مشكلة

السنة:	المادة:
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	
مركبات الكفاءة المستهدفة:	

هدف الوضعية المشكلة	لانطلاق التّعلّم	للتّقييم التّكويني	للتّقييم النّهائي
	غير ذلك: (للتّحديد)		
معارف موارد مرتبطة بالوضعية المشكلة			
القيم المستعملة			
الكفاءات العرضية المستعملة			
أنماط السندات المطلوب استخدامها في الحل			

إجراء وضعية مشكلة:

- اللّغز أو السّؤال الّذي طرحه المدرّس:
- التمثّل الأوّلي أو الحاجز المطلوب تجاوزه:
- منهجية الحل المقترحة:
- التّمثّل الجديد المستهدف:

النّشاطات المطلوبة من المتعلّم:
إعداد النّظام و تحليله:
الاختبار و اتّخاذ القرار:
معالجة الخلل:
إعداد المشاريع و تسييرها:

معايير و مؤشّرات التّقويم:

المعيار 1 المعيار 2
المعيار 3
المؤشّر 1.1 المؤشّر 1.2
المؤشّر 1.3
المؤشّر 2.1 المؤشّر 2.2
....
المؤشّر 3.1 ....

كيفية العلاج البيداغوجي المتوقع

المدّة المتوقعة

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص ص 10-11

الملحق رقم (11): نموذج عـن بطاقة الوضعية التّعليمية البسيطة

السنة:	**المادة:**
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	

هدف الوضعية التّعلّمية: التّمكّن من الموارد	
خصائص الوضعية التّعلّمية وطبيعتها:	
السّندات التّعليمية المستعملة:	
العقبات المطلوب تخطّيها	
تخطيط الوضعية التّعلّمية و مضمونها • مراجعة المتعلّمين للمكتسبات القبلية • مراجعة التّحفيز لإعطاء معنى للتّعلّم • مضامين موضوع التّعلّم و مساعيه • نشاطات المتعلّم • نشاطات المعلّم • التّقويم: معيار التّقويم: التّحكّم في الموارد المعيار 1 المعيار 2 المعيار 3	
كيفية المعالجة البيداغوجية المتوقعة:	
المدّة المقترحة: **عدد الحصص المخصّصة:**	

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص 13

الملحق رقم (12): نموذج عن بطاقة وضعية تعلّم الادماج

السنة:	**المادة:**
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	
مركبات الكفاءة المستهدفة:	

هدف وضعية تعلّم الادماج الموارد	
ماذا ندمج ؟ • المعارف مواضيع الادماج • الكفاءات العرضية المستهدفة بالإدماج • السّلوكات و القيم المستهدفة بالإدماج	
كيف ندمج ؟ • نمط السّندات التّعليمية المطلوب تجنيدها للتّعلّم الادماج: • العقبات التي يمكن أن تعترض الاجراء: • إجراء وضعية تعلّم الادماج • نشاطات المتعلّم • نشاطات المدرّس	
معايير و مؤشّرات التّقويم		
المعيار 1 المؤشّر 1.1	المؤشّر 2.1	المؤشّر 3.1
المعيار 2 المؤشّر 1.2	المؤشّر 2.2	المؤشّر 3.2
المعيار 3 المؤشّر 1.3	المؤشّر 2.3	المؤشّر 3.3
كيفية المعالجة البيداغوجية المتوقعة:		
المدّة المقترحة: **عدد الحصص المخصّصة:**		

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص ص 14-15

الملحق رقم (13): مخطّط مراحل لبناء الكفاءة الشّاملة للمادة

<table>
<tr><td colspan="3">نص الكفاءة الشاملة في المادة:</td></tr>
<tr><td>نص الكفاءة الختامية في الميدان 1:</td><td>نص الكفاءة الختامية في الميدان 2:</td><td>نص الكفاءة الختامية في الميدان 3:</td></tr>
<tr><td colspan="3">المرحلة 1: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة</td></tr>
<tr><td colspan="3">طرح وضعية مشكلة عامّة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم")</td></tr>
<tr><td>الميدان 1</td><td>الميدان 2</td><td>الميدان 3</td></tr>
<tr><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td></tr>
<tr><td colspan="3">طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية و السّلوكات، و دعم القيم المدرجة في المنهاج</td></tr>
<tr><td colspan="3">حل الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم") + معالجة</td></tr>
<tr><td colspan="3">تقويم: طرح وضعية مشكلة من نفس العائلة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم")</td></tr>
<tr><td colspan="3">المرحلة 2: تحديد المستوى المستهدف في نموّ الكفاءة الشّاملة</td></tr>
<tr><td>الميدان 1</td><td>الميدان 2</td><td>الميدان 3</td></tr>
<tr><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td><td>طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td></tr>
<tr><td colspan="3">طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية</td></tr>
<tr><td colspan="3">طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية و السّلوكات، ودعم القيم المدرجة في المنهاج</td></tr>
<tr><td colspan="3">حل الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية للمرحلة 2 (الوضعية "الأم") + معالجة</td></tr>
<tr><td colspan="3">تقويم: طرح وضعية مشكلة من نفس العائلة الانطلاقية للمرحلة 2 (الوضعية "الأم")</td></tr>
<tr><td colspan="3">المرحلة 3: تحديد المستوى المستهدف في نموّ الكفاءة الشّاملة..........</td></tr>
<tr><td colspan="3">المرحلة 3: تحديد المستوى المستهدف في نموّ الكفاءة الشّاملة..........</td></tr>
<tr><td colspan="3">المرحلة 3: تحديد المستوى المستهدف في نموّ الكفاءة الشّاملة..........</td></tr>
<tr><td colspan="3">.........</td></tr>
</table>

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص ص 19-20

الملحق رقم (14): مخطّـط التّعلّمات لبناء الكفاءة (séquence)

الميدان:				
نص الكفاءة الشاملة في المادّة:				
نص الكفاءة الختامية في الميدان:				
المراحل	**نوعية النّشاطات التّعليمية**	**هدفها الرّئيسي**	**مميزاتها**	**ملاحظات**
1	طرح وضعية مشكلة عامة الانطلاقية (الوضعية "الأم")	تمكين المتعلّم من بناء الكفاءة الختامية في الميدان	▪ تحفز المتعلم على التعلّم. ▪ تستوجب لحلّها التّحكّم في المفاهيم المدرجة في الميدان، والتّدريب على توظيفها، بالإضافة إلى تنمية السّلوكات وترسيخ القيم. ▪ أنّ حلّها يكون بعد إجراء التعلمات المرحلية (حصص ودروس). ▪ لها مميزات الوضعية الإدماجية. ▪ تنتمي إلى نفس "العائلة" كوضعية التّقويم النّهائية	▪ يمكن أن تمسّ ميدانا واحدا من المادّة أو عدّة ميادين. ▪ يمكن أن تكون في شكل مشروع. ▪ تتغيّر مدّة التّعلّم لحلّها وفق المادّة (من شهر إلى فصل كامل
2	طرح وضعيات تعلّمية مرحلية (جزئية أو بسيطة) للتّحكّم في الموارد المعرفية	تمكينٌ المتعلّم من اكتساب الكفاءات الخاصّة بالمادّة (compétences disciplinaires)	▪ تقترح وضعيات تعلّمية للتحكّم في الموارد المعرفية المدرجة في المنهاج. ▪ تعتمد على نشاطات فردية وجماعية للمتعلّمين. ▪ تشمل نشطات التقويم التكويني والمعالجة المباشرة.	▪ في شكل دروس وحصص. ▪ في شكل دروس وحصص.
03	طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية والسلوكات، ودعم القيم المدرجة في لمنهاج	تمكّن المتعلّم من تنمية الكفاءات العرضية والمنهجية، ودعم السلوكات والقيم وفق ملمح التّخرّج المسطّر	▪ تقترح وضعيات تعلّمية لتوظيف الموارد المعرفية المدرجة في المنهاج، ووضعيات تعلّمية خاصّة بالجانب المنهجي ووضعيات تعلّم الإدماج، ▪ تحتوي على بعدي القيم والسلوكات. ▪ لها دور أساسي في التقويم التّكويني والتّحصيلي.	▪ يمكن أن يتمثّل الجانب المنهجي في طريقة تقديم العمل و ترتيبه، أو في تنظيمه المنطقي.....
4	حلّ الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية (الوضعية "الأم")	تمكين المتعلّم من حوصلة تعلّماته المعرفية والمنهجية	▪ تعتمد حلّا جماعيا (للوضعية المشكلة الانطلاقية). ▪ تمكّن من تشخيص نقائص بعض المتعلمين في الموارد المعرفية، و المنهجية والسّلوكية. ▪ تمكّن من معالجة هذه النّقائص.	كما تمكّن المدرّس أيضا من حوصلة عمله، و أعمال المتعلّمين

5	طرح وضعية مشكلة تقويم مدى اكتساب الكفاءة الختامية	تمكين المعلّم والمتعلّم من الحكم على مدى اكتساب الكفاءة الختامية	▪ أنّها وضعية مشكلة من نفس العائلة كوضعية الانطلاق. ▪ تعتمد تقويما وفق معايير متعلّقة بمركّبات الكفاءة الختامية. ▪ تمكّن من الحكم على مستوى اكتساب الكفاءة الختامية. ▪ تحدّد النقائص الّتي يمكن استدراكها في المرحلة التّعلّمية الموالية.	تمكّن في نهاية كلّ فصل من تقديم كشف فصلي
6	إعطاء نتائج التّقويم التّحصيلي السّنوي	تعيين درجة اكتساب الكفاءة الشّاملة للمادة مع ابراز النّقائص الممكنة.		إعطاء أهمية متزايدة لـــ "معاملات التّنقيط" في الفصلين الثاني و الثالث

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص ص 20-21

الملحـق رقم (15): شبكة تقويم التّلميذ

التّلميذ X	غير متحكّم فيها	متحكّم فيها جزئيا	متحكّم فيها
الكفاءة الختامية 1			X (3)
الكفاءة الختامية 2	X (1)		X (3)
الكفاءة الختامية 3			
الكفاءة الختامية 4		X (2)	
....		X (2)	
....		X (2)	
الكفاءة الختامية 1	X (1)		
الكفاءة الختامية 2			X (3)
الكفاءة الختامية 3			X (3)
أخرى	X (1)		

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص 26

الملحق رقم (16): نموذج من شبكات متابعة التّلميذ

التّلميذ x شبكة التّطوّر السنوية	التّقويم 1	التّقويم 2	التّقويم 3	التّقويم 4	التّقويم 5	التّقويم 6
الكفاءة الختامية 1	3	3	3	2	2	3
الكفاءة الختامية 2	1	1	2	2	3	3
الكفاءة الختامية 3	3	3	3	3	x	x
الكفاءة الختامية 4	2	2	1	2	2	3
....	2	2	2	1	2	2
الكفاءة الختامية 1	2	1	1	2	1	2
الكفاءة الختامية 2	2	1	1	2	2	3
الكفاءة الختامية 3	1	1	2	3	x	X
أخرى						

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص26

الملحق رقم (17): نموذج من شبكات متابعة القسم

القسم ج: بطاقة متابعة التّعلّمات والمعالجة	التّقويم التّكويني 1			التّقويم التّكويني 2			التّقويم التّكويني 3		
	عدد التّلاميذ			عدد التّلاميذ			عدد التّلاميذ		
مستوى التّحكّم	1	2	3	1	2	3	1	2	3
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 4									
....									
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 3									
أخرى									

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي، 2016، ص 27